



INNOVAGOGIA CONGRESO 2012

I Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa
INNOVAGOGÍA 2012. Libro de Actas

21, 22 y 23 de Noviembre de 2012

Organiza



Innovagogia



DIRECTORES

David Cobos Sanchiz

Eloy López Meneses

Alicia Jaén Martínez

Antonio H. Martín Padilla

Laura Molina García



9 789461 617807

Actas del Congreso. I Congreso Internacional Virtual Innovagogía 2012. Congreso Virtual sobre innovación pedagógica y praxis educativa

DIRECTORES

David Cobos Sanchiz

Eloy López Meneses

Alicia Jaén Martínez

Antonio Hilario Martín Padilla

Laura Molina García

**Actas del Congreso. I Congreso Internacional Virtual Innovagogía 2012.
Congreso Virtual sobre innovación pedagógica y praxis educativa**

Cobos Sanchiz, David; López Meneses, E.; Jaén Martínez, A; Martín Padilla, A.H. y Molina García L. (Directores)

Organizan: Colectivo Docente Internacional INNOVAGOGÍA y AFOE Formación (Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo).

Web: <http://www.innovagogia.es/>
E-mail: info@innovagogia.es

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Fecha de edición: noviembre de 2012

Todos los derechos reservados © 2012

ISBN: 978-84-616-1780-7

Depósito Legal: SE 49-2013

Edita: AFOE - Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo
Apartado de Correos 13.447
C.P.:41080 –SEVILLA (ESPAÑA)
gestion@afoe.org

El Comité Organizador del **I Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. Innovagogia 2012** no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición.

Las personas que ostentan la autoría de los trabajos aquí expuestos tienen la responsabilidad de disponer de los oportunos permisos para reproducir, parcial o totalmente, cualquier material utilizado (texto, tablas, figuras, etc.) que haya sido publicado previamente y que cuente con derechos de autor. Igualmente deberán citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración de un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva de las personas autoras del citado trabajo. La Organización del Congreso renuncia a cualquier responsabilidad en este sentido.



PRESENTACIÓN

Hace apenas un año que un grupo del profesorado de varias Universidades españolas y extranjeras, con una fuerte presencia de colegas latinoamericanos, iniciamos la aventura de construir una comunidad de reflexión, investigación y aprendizaje compartido en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales. Como fruto de ese empuje e ilusión colectiva nació el Colectivo INNOVAGOGÍA, acrónimo de los términos Internacional, Innovación y Pedagogía, con la intención de que esta red abierta a la Universidad en su sentido más genuino, naciera y se desarrollara fundamentalmente sobre un sustento de Innovación y mejora de la praxis educativa, a todos los niveles.

Enseguida nos dotamos, dentro de la red académica y de investigación española Iris, de un soporte comunicativo amplio y abierto: LATINNOVA, donde investigadores y profesorado pertenecientes a INNOVAGOGÍA permanentemente establecen alianzas de colaboración científica y pedagógica. No pocos proyectos de investigación y publicaciones se han iniciado ya y actualmente se siguen desarrollando gracias a la existencia de esta red profesional.

Como lógica continuación de este trabajo intenso, y para compartir nuestro quehacer y experiencias con el resto del universo educativo, entendimos la necesidad de dotarnos de un espacio de reflexión e intercambio que tuviera el formato de Congreso anual. Como no podía ser de otra forma, y dadas las características del Colectivo que venimos describiendo, el Congreso habría de ser Internacional y basado en las últimas herramientas disponibles en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para llevarlo a cabo fue fundamental la alianza estratégica con AFOE (Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo). Ya que si bien INNOVAGOGÍA aportaba el grueso del Comité Científico y el *know how* de las cuestiones académicas, AFOE ha contribuido con la experiencia en la organización de este tipo de eventos, así como con la secretaria, la gestión y el soporte técnico, absolutamente imprescindible, para el desarrollo del mismo.

Así nació INNOVAGOGÍA 2012. Desde el principio, nuestra intención fue la de involucrar tanto a profesionales individuales como a organizaciones e instituciones de ámbito internacional, preocupadas por la innovación, la práctica educativa y formativa de calidad. En el Congreso, celebrado los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2012, participaron profesores, técnicos y profesionales de la Educación y el Trabajo Social de todos los niveles y etapas educativas: profesores universitarios, trabajadores y educadores sociales, maestros, animadores socioculturales, formadores ocupacionales, técnicos de tiempo libre, animadores juveniles y estudiantes universitarios de todos los ámbitos socio-educativos.

Se desarrolló íntegramente utilizando herramientas colaborativas basadas en la web. Existen muchos Congresos sobre Educación en nuestro contexto geográfico pero la mayoría de ellos exigen un tremendo esfuerzo económico a organizadores y participantes que generalmente hace que muchas personas se queden sin la posibilidad de compartir su bagaje de experiencia y reflexiones con el resto de la comunidad educativa. Por eso, INNOVAGOGÍA nace y se posiciona críticamente desde un planteamiento eminentemente inclusivo, donde toda la comunidad educativa pueda participar y aportar explicitando el enorme potencial del trabajo educativo y formativo que se viene impulsando desde los enfoques más diversos en toda Iberoamérica, motivo por el que se desarrolla íntegramente online.



El contenido temático desarrollado a lo largo del Congreso se articuló a partir de las siguientes líneas temáticas:

1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Experiencias educativas novedosas, buenas prácticas, reflexiones, aportaciones docentes e investigadoras sobre la praxis educativa en los niveles no universitarios: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación de personas Adultas, Mayores y Formación Profesional Reglada, Ocupacional y Continua.

2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Experiencias educativas novedosas, buenas prácticas, reflexiones, aportaciones docentes e investigadoras sobre la praxis educativa y mejora de la calidad en la Universidad.

3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

El impacto de las Nuevas Tecnologías en todos los niveles educativos y formativos en los ámbitos formal, no formal e informal desde todas las perspectivas y aproximaciones paradigmáticas: reflexiones, experiencia e investigación.

4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Aportaciones teóricas, históricas, comparativas, didácticas e investigadoras a la Educación y Promoción de la Salud en los ámbitos Público, Educativo y Laboral, mejora de la Calidad de Vida de las personas y sostenibilidad medioambiental.

5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Reflexiones, experiencias e investigación aplicada respecto a la Formación, la Educación y el Trabajo Social: trabajo social, educación social, animación sociocultural, desarrollo comunitario, cooperación para el desarrollo, estudios de género e igualdad, educación y formación de personas adultas.

A continuación, se recogen todas las aportaciones arbitradas y aceptadas por el Comité Científico del Congreso, al objeto de que pueda disponerse de ellas para trabajar y seguir profundizando en las distintas líneas abordadas.

Desde la Organización sólo nos queda darle a cada participante, muy sinceramente, las gracias por su participación activa y alta implicación en el desarrollo de los debates y comentarios tanto académicos como informales. La interacción entre iguales ha sido el punto fuerte de este Congreso Virtual Internacional, cuya primera edición ha constituido un enorme éxito. Algunas cifras avalan este comentario: 300 participantes, 30 entidades colaboradoras de 8 países y más de 1.200 intervenciones en los distintos Foros.

Desde ya nos ponemos a trabajar en la organización del II Congreso Internacional INNOVAGOGÍA 2013, que estamos convencidos de que va a ser un evento de mayor envergadura aún, si cabe, en todos los sentidos: con más riqueza de presentaciones, con mayor interactividad, material audiovisual mejorado y ampliado y previsiblemente con algunos actos presenciales de asistencia opcional para avanzar hacia un concepto de actividad *blended-learning*. Desde el Comité Organizador del Congreso les animamos a participar anualmente en este espacio de trabajo científico nacido con vocación de continuidad.

Comité Organizador INNOVAGOGÍA 2012

Sevilla (España), Noviembre de 2012



Comité Organizador

- David Cobos Sanchiz (Universidad Pablo de Olavide) Presidencia
- Alicia Jaén Martínez (Universidad Pablo de Olavide y AFOE)
- Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide) Presidencia
- Antonio H. Martín Padilla (Universidad Pablo de Olavide y AFOE) Secretaría
- Laura Molina García (AFOE)

Comité Científico

- José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva, España)
- Alejandro Agudo Sanchiz (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
- Mauricio Andrés Álvarez Moreno (Universidad de Medellín, Colombia)
- Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)
- Angélica Arán Jara (Universidad Mayor. Sede Temuco, Chile)
- Teresa Araya Mondaca (Universidad Mayor-Sede Temuco, Chile)
- Francisco Javier Barca Durán (Universidad de Extremadura, España)
- Francisca Bartra Gros (Pontificia Universidad Católica del Perú)
- María R. Belando Montoro (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Isabel Benavides Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua)
- Rita Biancheri (Università di Pisa, Italia)
- Martha Leticia Cabello Garza (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)
- Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla, España)
- Isabel Cantón Mayo (Universidad de León, España)
- José Antonio Caride Gómez (Universidad de Santiago de Compostela, España)
- Elmer Cisneros Moreira (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua)
- María Esther del Moral Pérez (Universidad de Oviedo, España)
- María José del Pino Espejo (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)
- María Consuelo Díaz Martínez (Universidad de Carabobo, Venezuela)
- Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide, España)
- José Dulac Ibergallartu (Pizarr@Tic, España)
- Abderrahman El Fathi (Universidad Abdelmalek Essaadi, Marruecos)
- María Rosa Fernández Sánchez (Universidad de Extremadura, España)
- Rosario Ferrer Cascales (Universidad de Alicante, España)
- Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo, España)
- Beatriz Gallardo Paúls (Universidad de Valencia, España)
- Sagrario Garay Villegas (Universidad Autónoma de Nuevo León. México)
- Lorenzo García Aretio (UNED, España)
- J. Alfonso García Martínez (Universidad de Murcia, España)
- Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla, España)
- José Gómez Galán (Universidad de Extremadura, España)
- Manuel Tomás González Fernández (Universidad Pablo de Olavide, España)
- Elsiana Guido (Universidad de Costa Rica)
- Gladis Hernández L. (Universidad del Zulia, Venezuela)
- Ángel Hernando Gómez (Universidad de Huelva, España)
- Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva, España)
- Silvia Lavandera Ponce (Universidad Europea de Madrid, España)
- Juan J. Leiva Olivencia (Universidad de Málaga, España)
- Zohra Lihoui (Universidad Moulay Ismail, Marruecos)
- Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla, España)



- Vicente J. Llorent García (Universidad de Córdoba, España)
- Emilio José López Jarquín (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua)
- Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)
- José Luis Malagón Bernal (Universidad Pablo de Olavide, España)
- Verónica Marín Díaz (Universidad de Córdoba, España)
- Pere Marquès Graells (Universitat Autònoma de Barcelona, España)
- Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura, España)
- Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia, España)
- Peter Mayo (University of Malta)
- Rosa Melero Bolaños (Loyola-Leadership School, España)
- Marisa Mesina Polanco (Universidad de Colima. México)
- Omar José Miratía Moncada (Universidad Central de Venezuela)
- Juan Pedro Molina Alventosa (Universidad de Valencia, España)
- Juan Agustín Morón Marchena (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)
- Gonzalo Musitu Ochoa (Universidad Pablo de Olavide, España)
- Clemente J. Navarro Yañez (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)
- Sandra Nome Farbinger (Universidad Mayor - Sede Temuco, Chile)
- José Ortiz Buitrago (Universidad de Carabobo, Venezuela)
- Estela E. Ospina Salinas (Pontificia Universidad Católica del Perú)
- María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla)
- M^a Ángeles Pascual Sevillano (Universidad de Oviedo, España)
- Héctor M. Pose Porto (Universidade da Coruña, España)
- Juan Daniel Ramírez Garrido (Universidad Pablo de Olavide, España)
- Jesús N. Ramírez Sobrino (Universidad de Córdoba, España)
- Francisco Ignacio Revuelta Domínguez (Universidad de Extremadura, España)
- Luis A. G. Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua)
- María Jesús Rodríguez García (Universidad Pablo de Olavide)
- Ramona Rodríguez Pérez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua)
- Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, España)
- Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla, España)
- Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga, España)
- Encarnación Sánchez Lissen (Universidad de Sevilla, España)
- Ligia Sánchez Tovar (Universidad de Carabobo, Venezuela)
- Yamile Sandoval Romero (Universidad Santiago de Cali, Colombia)
- José Luis Sarasola Sánchez-Serrano (Universidad Pablo de Olavide, España)
- María Luisa Sevillano García (UNED, España)
- Cristóbal Suárez Guerrero (Universidad de Valencia, España)
- Alejandro Tiana Ferrer (UNED, España)
- Juan Jesús Torres Gordillo (Universidad de Sevilla, España)
- Javier Valencia Garzón (Universidad del Valle, Colombia)
- Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)
- Octavio Vázquez Aguado (Universidad de Huelva, España)
- Teresa Velasco Portero (Universidad de Córdoba)
- Alex Véliz Burgos (Universidad Mayor. Sede Temuco de Chile)



ÍNDICE

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

EVALUAR PARA EL APRENDIZAJE. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: EL CASO DE LA COMPRESIÓN DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	22
Alonso Tapia, Jesús y Hernansaiz Garrido, Helena	
LA COLABORACIÓN ESCUELA-RADIO: UNA INNOVACIÓN QUE PROMOCIONA LA LECTURA	36
Álvarez Álvarez, Carmen	
EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN UNA ESCUELA PARA TODOS	45
Azorín Abellán, Cecilia María	
UNA PROPUESTA PRÁCTICA MULTIMEDIA ONLINE PARA LA FORMACIÓN COLABORATIVA DE LOS EQUIPOS DE PROFESORES EN EL DISEÑO DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS E INVESTIGADORES	56
Ballesteros Regaña, Cristóbal	
CÓMO ORGANIZAR INTERCULTURALMENTE EL AULA DE MÚSICA DE SECUNDARIA.....	68
Bernabé Villodre, María del Mar	
RELACIÓN ENTRE ESTILOS COGNITIVOS Y VALORES EN LA ELECCIÓN DE LA RAMA DE CONOCIMIENTO UNIVERSITARIAS	79
Cardona Padrón, Yurena	
EL PROGRAMA ESCUELA 2.0 DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES ASTURIANOS	87
Del Moral Pérez, María Esther; Villalustre Martínez, Lourdes y Neira Piñeiro, María Rosario	
DIRECCIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CENTROS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA .	97
Fernández Batanero, José María	
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD.....	107
Fernández Batanero, José María	
EL PORTAFOLIOS EDUCATIVO COMO ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN UN AULA DE PRIMARIA	116
Gallardo Gil, Monsalud; Sierra Nieto, J. Eduardo y Domínguez Ramos, Ana	
¿PLANEAMOS LA FORMACIÓN CONTINUA PARA SER TRANSFERIDA? DESCRIPCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA TRANSFERENCIA.....	130
Granado Alonso, Cristina; Aguilar Gavira, Sonia; Puig Gutiérrez, María y Benitez Gavira, Remedios	
LAS AULAS DE INFANTIL COMO UN ESPACIO FAVORECEDOR DE LA INCLUSIÓN: LA ADAPTACIÓN DEL PIAAR-R.....	139
Páramo Iglesias, María Beatriz; Martínez Figueira, María Esther	



LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN EL ÁMBITO DE BACHILLERATO.....	150
Quintanal Pérez, Felipe	
DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN CRITERIAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL CÁLCULO.....	161
Coronado Hijón, Antonio	
LA UTILIZACIÓN DEL BLOG CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA EXPERIENCIA DE MEJORA DEL APRENDIZAJE.....	169
Troncoso Presa, Ana Belén; Raposo Rivas, Manuela	
LA UTILIZACIÓN DEL SOFTWARE IN-TIC EN LA ATENCIÓN DE ALUMNADO CON SÍNDROME X FRÁGIL	177
Diéguez Leal, Cristina; Martínez Figueira, María Esther y Raposo Rivas, Manuela	
PROPUESTAS DE MEJORA PARA UNA PEDAGOGÍA DEL ENTORNO	185
Aranda Campos, Antonio; Del Pino Espejo, María José y Montes Tubío, Francisco	
APLICACIÓN DEL SERVICE DOMINANT LOGIC EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR	193
Cambra Fierro, Jesús J.; Rueda Osuna, Yolanda y Vázquez Carrasco, Rosario	
LOOKING FOR THE SUCCESSFULLY TRANSITION FROM PRE-UNIVERSITY TO UNIVERSITY CONTEXTS: THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT PROCESSES AND MATURITY.....	206
Cambra Fierro, Jesús J.; Cambra Berdún, Jesús y Melero Polo, Iguacel	
LA PRODUCCIÓN DE TELEVISIÓN EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA: UNA PROPUESTA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS COLOMBIANOS.....	219
Sandoval Romero, Yamile	
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	227
Sánchez Fernández, Yolanda	
ENSEÑAR COMPETENCIAS EMOCIONALES A UN ALUMNO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA MEDIANTE LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA.....	233
Lozano Martínez, Josefina; Merino Ruiz, Sarai y Alcaraz García, Salvador	
EL AUTISMO EN LA DIVERSIDAD EDUCATIVA.....	242
Puig Moratal María Julia y Puig Moratal Vicente	
Historias de vida: una vía idónea para el estudio de la relación teoría-práctica en el profesorado	251
Álvarez Álvarez, Carmen	
PROPUESTA FORMATIVA DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER EL ACCESO Y EL USO DE LAS PERSONAS MAYORES A LAS TIC	258
Agudo Prado, Susana y Pascual Sevillano, María Ángeles	
EL USO DE LAS TIC EN LAS ACTIVIDADES INTERGENERACIONALES	264
Agudo Prado, Susana y Pascual Sevillano, María Ángeles	



ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CONCEPCIONES SOBRE EL USO DE LAS TIC'S POR PARTE DE ENSEÑANTES EN EJERCICIO.....	272
Alarcón Orozco, María Marta	
COORDINACIÓN PARA EL TRANSITO EN LA ESCUELA INFANTIL	280
Alarcón Orozco, Elena y Fernández Molina, Milagros	
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y HÁBITOS DE ESTUDIO REFERIDOS AL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS. UN ESTUDIO DE CASO PARA EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	290
Augusto Fernández, María Elena	
COMPETENCIAS COGNITIVAS, INTERESES PROFESIONALES Y PRERREQUISITOS DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE 4º DE ESO.....	300
Fernández Rabanillo, José Luis; Romera Félix, Eva M. y Ortega Ruiz, Rosario	
UN INTENTO DE MEJORAR LA MADUREZ VOCACIONAL EN ADOLESCENTES	308
Fernández Rabanillo, José Luis; Ortega Ruiz, Rosario y Romera Félix, Eva M.	
MÚSICA Y PUBLICIDAD EN EL AULA DE SECUNDARIA	318
Gillanders, Carol y Guillén García, Antía	
HACIA UN NUEVO MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	328
Pérez Flores, Mercedes	
Una metodología didáctica innovadora en la educación de personas mayores: La experiencia de la asignatura Nuevos Retos de la Sociedad Actual	345
Portal Martínez, Esther y Lirio Castro, Juan	
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL	357
Sancho Álvarez, Carlos y Grau Vidal, Roser	
PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EL TRABAJO COOPERATIVO.....	366
Varo Millán, Juan Carlos y Llorent García, Vicente J.	
ANÁLISIS DEL USO DE TWITTER PARA EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA DIGITAL DEL ALUMNADO DE LA ESO. UN ESTUDIO DE CASOS	371
Vázquez Cano, Esteban	
DEL INCONFORMISMO A LA INNOVACIÓN, PASANDO POR UNA MEJORA EN EDUCACIÓN	382
Lorenzo Borrego, M ^a Auxiliadora	
LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES COMO MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	393
Castillo García, Manuel y Ramos Corpas, Manuel Jesús	
LA ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL EN LOS PROGRAMAS DE ESCUELAS TALLER	406
Muñoz Díaz, María del Carmen y Martínez Gimeno, Almudena	
MÁS ALLÁ DE LA MIRADA, UNA INICIATIVA DE SOLIDARIDAD INTERGENERACIONAL	416
Moreno Luna, Miguel Ángel	



LA RELAJACIÓN MUSICAL COMO RECURSO DIDÁCTICO	426
Ortiz Ruiz, Francisco de Paula	
LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS (PCD) PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS	435
Muñoz Bandera, Juan Francisco	
INTERACCIONES DE LA HISTORIA DEL ARTE CON OTRAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS I: ARTE Y MEDICINA.....	444
Fernández González, Alberto; Fernández Martín, Mercedes; Hernández Núñez, Juan Carlos; Mejías Álvarez, María Jesús y Varas Rivero, Manuel	
EL TRABAJO FIN DE GRADO MAESTRO: UNA EXPERIENCIA DE TUTORIZACIÓN ONLINE	457
Ahedo Ruiz, Josu; Arteaga Martínez, Blanca; Gutiérrez Gómez-Calcerrada, Sonia y Solera Hernández, Eva	
Los estudiantes de Grado como creadores de materiales de aprendizaje. La experiencia en Organografía Microscópica Humana.....	469
Álvarez Vázquez, María del Pilar	
UN DISEÑO DE ENSEÑANZAS PRÁCTICAS DIRIGIDAS, BASADO EN EL MODELO TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPCK O TPACK) EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	476
Coronado Hijón, Antonio	
INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES: EXPERIENCIA DEL “AULA ABIERTA DE MAYORES DE LA UPO”.....	484
Cruz-Díaz, María Rocío; Rebolledo Gámez, Teresa y Moreno-Crespo, Pilar A.	
COMPETENCIAS COGNITIVAS Y COMPETENCIAS COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS AL ELABORAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS DE CIENCIAS EXPERIMENTALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	495
Etxabe Urbieto, JoseMaría y Aranguren Garayalde, Karmele	
¿CÓMO MOTIVAN A LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA LAS DISTINTAS PAUTAS DE ACTUACIÓN DOCENTES?.....	505
Fernández Jiménez, Consuelo y Alonso-Tapia, Jesús	
INNOVADORA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DEL ALGARVE (PORTUGAL).....	518
Fernández Truan, Juan Carlos	
ALGUNOS PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE TÉCNICAS DE TRABAJO EN EQUIPO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	527
Fernández López, Mercedes	
APRENDIZAJE BASADO EN LOS PROBLEMAS DE PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS: EMOCIÓN	533
Fernández Rodicio, Clara Isabel y Criado del Valle, Carlos Hugo	



APLICACIÓN DE CONTENIDOS NORMATIVOS RELACIONADOS CON TERMINOLOGÍA Y SIMBOLOGÍA LITERAL EN MATERIAS DE ELECTRÓNICA EN ESTUDIOS DE GRADO EN INGENIERÍA DE LA RAMA INDUSTRIAL	543
García Teruel, Manuel	
LOS TRABAJOS EN GRUPO EN LA UNIVERSIDAD: UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL	553
Gómez Delgado, Ana María y Moreno Sánchez, Emilia	
LA CONCIENCIA DEL PERFIL PROFESIONAL DEL ALUMNADO DE PEDAGOGÍA: UN ESTUDIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	564
Leiva Olivencia, Juan José; Jiménez Cortés, María del Rocío y Castilla Mesa, María Teresa	
LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC EN EL BALANCE DE COMPETENCIAS. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PADUA (ITALIA).....	573
López Medialdea, Ana y Ávila Cruz, Yeslaine M.	
INNOVACIÓN DIDÁCTICA, TECNOLOGÍA 2.0 Y BLOGS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	582
López Meneses, Eloy y Ballesteros Regaña, Cristóbal	
EL ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: FACTORES PERSONALES.....	591
Llorent Bedmar, Vicente	
CREACIÓN DE LA RED EDUSO2008 A TRAVÉS DEL TRABAJO EN EQUIPO: UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD.....	599
Pérez-Pérez, Itahisa	
EI FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN DERECHO CONSTITUCIONAL.LA BÚSQUDA DE LA CALIDAD MEDIANTE LA IMPLICACIÓN DEL DISCENTE EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO	611
Seijas Villadangos, Esther	
POTENCIAL DE LAS RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA EVALUATIVA EN PRÁCTICAS DE LABORATORIO.....	623
Tortajada-Genaro, Luis Antonio y Noguera Murray, Patricia	
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DEL PLAN BOLONIA. UN ANÁLISIS DE CASOS.....	632
Pfeilstetter, Richard y González-Redondo, Pedro	
RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL ENGAGEMENT ACADÉMICO: UNA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	648
Da Cuña Carrera, Iria; Soto González, Mercedes; Gutiérrez Nieto, Manuel y Lantarón Caeiro Eva María.	
APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA FORMACIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL.....	656
Álvarez Bonilla, Francisco Javier y Domínguez Fernández, Guillermo	



ORIENTACIÓN Y ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD. PLAN DE MEJORA DE LA ACCIÓN TUTORIAL.....	668
Domínguez Fernández, Guillermo; Álvarez Bonilla, Francisco Javier y López Medialdea, Ana María	
PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA.....	681
Soto González, Mercedes; Da Cuña Carrera, Iria; Gutiérrez Nieto, Manuel y González Represas Alicia	
LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	688
Alfaro Fernández, Antonio y Pérez de Guzmán Puya, María Victoria	
LA DOCENCIA Y LA ACCIÓN TUTORIAL. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	701
Cárdenas Rodríguez, María Rocío; Terrón Caro, María Teresa y Rebolledo Gámez, Teresa	
METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y WEB 2.0: EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	713
Iglesias Onofrio, Marcela y Rodrigo Cano, Daniel	
LA COORDINACIÓN DEL PROFESORADO COMO ESTRATEGIA PARA INNOVAR EN LA DOCENCIA CONCRETADA EN “ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD” EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	725
Corpas Reina, Carmen; Ramírez García, Antonia; Mérida Serrano, Rosario y González Alfaya, Elena	
La práctica educativa con modelos fenomenológicos-sistémicos basados en la hebegogía para el desarrollo del aprendizaje en el nivel medio superior.....	735
Pedroza Flores, René y Villalobos Monroy, Guadalupe	
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA CON BLOGS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.....	745
Valencia-Peris, Alexandra y Molina Alventosa, Joan Pere	
EVOLUCIÓN DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA CON BLOGS.....	757
Molina Alventosa, Joan Pere; Valencia-Peris, Alexandra; Valenciano Valcárcel, Javier; Pérez Samaniego, Víctor y Devís Devís, Jose	
UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR E INTERFACULTATIVA PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	768
Chiva Sanchis, Inmaculada; Ramos Santana, Genoveva; Alonso Arroyo, Adolfo; Catalá Pizarro, Montserrat; Gómez Devís, María Begoña; Simó Teufel, Sandra y Velló Ribes, María Ángeles	
UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A TRAVÉS DE UN EQUIPO INTERDISCIPLINAR DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	777
Carrero Barril, Francisco Jesús	
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP): UNA HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FISIOTERAPIA.....	782
Giné Domínguez, Elena; Hernández Fisac, Inés y Navas Hernández, María Ángeles	
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO ANTE LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO DEL EEES. ANÁLISIS COMPARATIVO.....	791
Otero Neira, María Carmen; Ferro Soto, Carlos y Vila Alonso, Mercedes	



ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 798

Martín Sánchez, Miguel Ángel

AJUSTE A PARÁMETROS EUROPEOS DE LA CARGA DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS..... 807

Lantarón Caeiro, Eva María; González Represas, Alicia; González González Yoana y Rodríguez González, Eva

UNIVERSIDAD Y VÍNCULOS PROFESIONALIZANTES: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN PEDAGOGÍA Y EN EDUCACIÓN SOCIAL..... 813

Jiménez-Ramírez, Magdalena

SIMULACIÓN Y PROCESO DE REALIZACIÓN DE UN INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON ALUMNADO UNIVERSITARIO 818

Martos Martín, Antonio J. y Goicoechea Rey, María Ángeles

LAS “NUEVAS DISCIPLINAS”: CONSTRUIR UNA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA BASADA EN LA COMPETENCIA Y SU EVALUACIÓN 825

Sáinz Otero, Ana María; Picardo García, Juan M; López Fernández, Consuelo; Abellán Hervás, María José y Lorenzo Peñuelas, José R

CINE Y DIVERSIDAD FUNCIONAL. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD 837

Aguilar García, Teresa

E-LEARNING CON MOODLE PARA ALUMNOS DE MATEMÁTICAS 844

Medina Moreno, Jesús

LA GUÍA DOCENTE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA DE DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DEL EDUCADOR/A SOCIAL 850

Cárdenas Rodríguez, María del Rocío; Terrón Caro, María Teresa y Rodríguez Casado, María del Rocío

REFLEXIÓN METODOLÓGICA PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN EL NUEVO CONTEXTO DE LOS GRADOS 863

Casares Marcos, Anabelén

La voz del alumnado en la Licenciatura de Pedagogía (Universidad de Murcia): Su visión sobre los procedimientos de evaluación y los contenidos aprendidos 877

García Hernández, María Luisa; Torres Soto, Ana y Navarro Medina, Elisa

ARTES PARA COMUNICAR LA DIRECCIÓN DE EMPRESAS: EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 888

García Merino, Teresa

INVADIV. UN MODELO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EDUCATIVAS 895

León Huertas, Carlota de; González López, Ignacio; López Cámara, Ana Belén y López Cobo, Isabel

METODOLÓGICA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA 905

Llinares Insa, Lucía I. y González Navarro, Pilar



EL BINOMIO UNIVERSIDAD-EMPRESA: La empleabilidad como meta de la Educación Superior en Espacio Europeo de Educación Superior.....	916
Llinares Insa, Lucía I.; Córdoba Iñesta, Ana I. y Zacarés González, Juan José	
EL DESAFÍO DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA.....	925
Pérez Cusó, Javier; Martínez Juárez, Mirian y Martínez Clares, Pilar	
EL EEES Y LA INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: IRRUPCIÓN, OPOSICIONES Y DESAFÍOS	938
Sánchez-Claros, Juan Patricio	
COLABORACIÓN EN PROYECTOS DE ENTIDADES NO-ACADÉMICAS PARA LA INNOVACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	949
Segura Pachón, Dolores y Tamayo Muñoz, María Pilar	
IDENTIFICACIÓN E EVALUACIÓN DE UNA BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA CON TIC:ELABORACIÓN DE PÁGINAS WEB EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR	957
Sosa Díaz, MaríaJosé y Valverde Berrocoso, Jesús	
EVOLUCIÓN DE ASIGNATURAS LIGADAS A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DEL ALUMNADO, COMO BASE DE LA MEJORA DE LA CALIDAD E INNOVACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL.....	972
Tamayo Muñoz, María Pilar y Segura Pachón, Dolores	
INNOVACIONES CURRICULARES. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CINEMATOGRAFICA.....	984
Varo Millán, Juan Carlos y Llorent García, Vicente J.	
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	991
Pegalajar Palomino, María del Carmen y Colmenero Ruiz, María Jesús	
PROPUESTAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS EN LAS COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE	1000
Franco Núñez, Alba Fátima; Sarasola Sánchez-Serrano, José Luis y Balboa Carmona, María	
DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES MEDIANTE NUEVAS METODOLOGÍAS ONLINE: GESTIÓN DE CONFLICTOS Y COMUNICACIÓN EN REDES SOCIALES	1010
Navarro-Abal, Yolanda; Climent-Rodríguez, José A. y Ortega-Campos, Elena	
Conocimientos previos del alumnado del Máster Universitario de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES). Realización de un estudio descriptivo inicial.....	1018
Jaén Martínez, Alicia y Torres Barzabal, Luisa María	
El Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla como institución innovadora para reducir la brecha digital intergeneracional	1036
Román Graván, Pedro	
PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACION DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.....	1051
Pedrera Rodríguez, M. Inmaculada	



EVALUACIÓN DE PROPUESTAS INNOVADORAS QUE INTEGRAN LA ORIENTACIÓN HACIA EL EMPRENDIMIENTO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	1059
Jiménez Cortés, Rocío; Leiva Olivencia, Juan José y Castilla Mesa, María Teresa	
La docencia en la asignatura de fisiología humana del grado en ciencias de la actividad física y del deporte de la universidad pablo de olavide.....	1069
Rodríguez-Moreno, Antonio	
Educación Especial y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación: Investigación y Reflexiones	1082
Aranguren Garayalde, Karmele y Etxabe Urbieta, Jose María	
UNA BUENA HERRAMIENTA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA PARA TODOS: WEBQUEST	1091
Azorín Abellán, Cecilia María	
IMPACTO DEL PROYECTO DESCARTES EN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE SECUNDARIA.....	1101
Barbarán Sánchez, Juan Jesús y Huguet Ruiz, Ana	
TRES PRESUPUESTOS PARA LA EFECTIVA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	1109
Fernández López, Mercedes	
WIKIS Y HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE CONTENIDOS TIC EN PROYECTOS EDUCATIVOS INNOVADORES. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1116
Fernández Prieto, Marta	
INNOVACIÓN EDUCATIVA: EDUBLOG DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS, EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS.....	1123
Fernández Rodicio, Clara Isabel y Criado del Valle, Carlos Hugo	
TUENTI COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN ESO.....	1134
Gómez Camacho, Alejandro	
EL USO DEL BLOG COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN.....	1141
Gómez Jarabo, Inmaculada y Gómez Gómez, Marta	
VISIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN POR PARTE DE FUTUROS EDUCADORES Y MAESTROS.....	1151
Gómez Gómez, Marta y Gómez Jarabo, Inmaculada	
EXPERIENCIAS INNOVADORAS UNIVERSITARIAS CON SOFTWARE SOCIAL: REFLEXIONES SOBRE LA SOCIEDAD EN RED.....	1157
López Meneses, Eloy y Fernández Márquez, Esther	
USO DIDÁCTICO DE LAS TIC EN CENTROS EDUCATIVOS: MATERIALES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	1174
Mayorga Fernández, María José; Madrid Vivar, Dolores y Núñez Avilés, Fabián	



Posibilidades Formativas de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Aprendiendo la estadística en red	1184
Mendoza Cárdenas, Elizabeth	
EL USO DEL FACEBOOK EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL: EL CASO DE LA MATERIA DE PRÁCTICA INTEGRATIVA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA	1196
Mesina Polanco, Marisa	
LOS CONTENIDOS AUDIOVISUALES COMO MEJORA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL CASO DE ITUNES U.....	1206
Ponce Guardiola, Daniel	
MOODLE COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ADAPTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE GRADO AL EEES.....	1217
PastorBeviá, Isidro M. y AlonsoVelasco, Diego A.	
Las TIC y el profesorado en el contexto educativo musical:Un estudio en el Conservatorio Profesional de Música de Alicante.....	1229
Roig Vila, Rosabel y Moncunill Cominches, María	
EL PAPEL DE LAS TUTORÍAS VIRTUALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	1235
Alba Corredor, Guadalupe; Justicia Arráez, Ana y Fernández Cabezas, María	
UNITV: FORMACIÓN DE CALIDAD A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN UNIVERSITARIA.....	1242
Ponce Guardiola, Daniel y Urbano Cayuela, Rosalía	
LA COMPETENCIA DIGITAL EN EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES. Uso de ordenadores, tabletas, Internet, e-books y narraciones digitales en el aula.....	1254
Muñoz Vázquez, María y Aguaded Gómez, J. Ignacio	
NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE: LA APLICACIÓN DE FACEBOOK, TWITTER Y FLIPBOARD AL ÁMBITO EDUCATIVO	1262
Justicia Arráez, Ana y Rodríguez Vallecillos, Álvaro	
CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE EQUIPOS COOPERATIVOS VIRTUALES	1272
Suárez Guerrero, Cristóbal	
EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN EL USO DE LA PIZARRA INTERACTIVA POR ESTUDIANTES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN ESPECIAL.....	1281
Hervás Gómez, Carlos y Fernández Márquez, Esther	
UN ENCUENTRO ÍNTIMO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y EL TEATRO: GUÍAS DIDÁCTICAS EN LÍNEA.....	1294
Llargo Ojalvo, Eva y Ceballos Viro, Ignacio	
EL TELEVOTO COMO METODOLOGÍA PARA AUMENTAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES ONLINE.....	1304
Fernández Sánchez, María Rosa y Revuelta Domínguez, Francisco Ignacio	



HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA LA AUTOGESTIÓN DE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE) DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	1312
Fernández Sánchez, María Rosa; Sosa Díaz, María José y Valverde Berrocoso, Jesús	
CONECTAR LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA INFORMAL. CREACIÓN DE UN PLE PARA EL APRENDIZAJE DE LA ARQUITECTURA Y DEL URBANISMO	1320
Abarca-Alvarez, Francisco Javier y Osuna-Perez, Fernando	
SPOTS Y YOUTUBE: APLICACIONES PARA LA FORMACIÓN EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS.....	1328
García Merino, María Teresa	
Los blogs en ciencias de la actividad física y el deporte. Una aproximación desde la óptica del alumnado	1334
Gómez-Gonzalvo, Fernando; Devís-Devís, José; Pérez-Samaniego, Víctor y Atienza Gago, Rodrigo	
NUEVAS DIRECTRICES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL EDUCADOR DE ESCUELAS INFANTILES: CREAR E INNOVAR A TRAVÉS DE LAS TICs	1344
González Morga, Natalia y González Lorente, Cristina	
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA TUTORIZACIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO	1354
Hernández Jiménez, María Beatriz y Moreno Navarro, María del Pilar	
LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN MÉXICO	1364
Martínez Padilla, Carlos y Cabello Garza, Martha Leticia	
DISEÑO DE UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL ÁMBITO DE LA CREACIÓN Y EL DISEÑO.....	1373
Osuna-Perez, Fernando y Abarca-Alvarez, Francisco Javier	
UN RETO INNOVADOR: LA VIDEOCLASE EN EL ÁMBITODE LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS.....	1382
Ramos Corpas, Manuel Jesús y Castillo García, Manuel	
EL CURRÍCULUM UNESCO SOBRE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL: DISEÑO DE UN CURSO DE TELEFORMACIÓN PARA DOCENTES.....	1391
Aroca Reyes, Catalina y Infante Moro, Alfonso	
VOLUNTARIADO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.....	1401
Balboa Carmona, María; Pérez Lagares, María y Sarasola Sánchez-Serrano, José Luis	
EL VIDEOCURRÍCULUM-BRANDING COMO RECURSO DIGITAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO EN LOS FUTUROS EGRESADOS.....	1412
Climent-Rodríguez, José A.; Navarro-Abal, Yolanda y Ortega-Campos, Elena	
NUEVAS DIRECTRICES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL EDUCADOR DE ESCUELAS INFANTILES: CREAR E INNOVAR A TRAVÉS DE LAS TICs	1420
González Morga, Natalia y González Lorente, Cristina	



NUEVAS TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN ONLINE: LA NUEVA UNIVERSIDAD.....	1430
Méndez Rey, Juan Manuel	
DISEÑO DE UN LABORATORIO VIRTUAL MULTILINGÜE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA NANOTECNOLOGÍA	1441
Salinas-Castillo, Alfonso y Lapresta-Fernández, Alejandro	
EL BLOG COMO RECURSO DE APRENDIZAJE PARA EL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA EN BACHILLERATO.....	1449
Arroyo González, María José y Berzosa Ramos, Ignacio	
FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN TIC. UN ESTUDIO DE CASO.....	1455
Berzosa Ramos, Ignacio y Arroyo González, María José	
EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA-VIRTUAL EN COLOMBIA: UN MODELO EN CONSTRUCCIÓN	1464
Cárdenas Vargas, Jorge Eliécer y Tovar Torres, Carolina	
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA ONLINE PARA SINTOMATOLOGÍA CLIMATÉRICA Y PREVENCIÓN DE DETERIORO COGNITIVO	1478
Gutiérrez Gómez-Calcerrada, Sonia; Solera Hernández, Eva y Larroy García, Cristina	
HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.....	1492
Hermosilla Rodríguez, José Manuel y Torres Barzabal, Luisa	
EL HUERTO ESCOLAR DE HOY, LA EMPRESA SOSTENIBLE DEL MAÑANA	1505
Cáceres Muñoz, Jorge	
EVALUACIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO PERCIBIDO POR ESTUDIANTES DE GRADO DE INGENIERÍAS INDUSTRIALES EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	1517
Martín Graciani, María Olvido y Trujillo Aguilera, Francisco David	
PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS PARA MAYORES. UNIVERSIDAD Y MAYORES.....	1527
Moreno-Crespo, Pilar A. y Cruz-Díaz, María Rocío	
LA CREACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL MEDIANTE EL DEPORTE.....	1539
Pérez Flores, Antonio Manuel y Muñoz Sánchez, Víctor Manuel	
EDUCACIÓN Y DESARROLLO. UNA PERSPECTIVA DESDE LA DIVERSIDAD	1550
Prieto Jiménez, Esther y Rodríguez Casado, María del Rocío	
LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LAS SOCIOADICCIONES O ADICCIONES SIN SUSTANCIA.....	1559
Martínez Gimeno, Almudena y Muñoz Díaz, María del Carmen	
REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA PREVENCIÓN Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA ACTIVIDAD PREVENTIVA EN ESPAÑA.....	1571
Garí Pérez, Aitana	



EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN POPULAR CON MUJERES JORNALERASMIGRANTES DEL ESTADO DE MORELOS (MÉXICO).....	1582
Ávila Guerrero, María Elena; Vera Jiménez, Jesús Alejandro; Musitu Ochoa, Gonzalo y Martínez Ferrer, Belén	
APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD:UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA	1594
Pedrero García, Encarnación y Morón Marchena, Juan Agustín	
JÓVENES. PERCEPCIÓN DE LA INSEGURIDAD EN LAS CIUDADES MEDIAS DE TAMAULIPAS... ..	1602
Vázquez González, Silvia	
PERCEPCIÓN DEL RIESGO Y PREVENCIÓN: EL CASO DEL ALCOHOL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES	1610
Cobos Sanchiz, David	
EDUCACIÓN, VULNERABILIDAD Y MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY	1620
Nieto Morales, Concepción y Abascal Monedero, Pablo	
Reflexiones en torno al futuro de la formación.Aprendizaje a través de las TIC´s	1632
Nieto Morales, Concepción	
Ser y estar en relación: enfoques educativos del trabajo con menores en contextos de exclusión	1640
Sierra Nieto, J. Eduardo; Cortés González, Pablo y Caparrós Martín, Ester	
INTERVENCIÓN PROFESIONAL A UN GRUPO DE MENORES INMIGRANTES ACOGIDOS EN MELILLA.....	1650
Campos Soto, Antonio y Trujillo Torres, Juan Manuel	
APRENDER Y ENSEÑAR A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....	1660
Moreno Sánchez, Emilia y Gómez Delgado, Ana María	
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA.....	1672
Villalobos Monroy, Guadalupe y Pedroza Flores, René	
LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LOS POSTGRADOS UNIVERSITARIOS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES	1681
Ferreiro Basurto, Virginia; Ferrer Pérez, Victoria A.; Navarro Guzmán, Capilla y Bosch Fiol, Esperanza	
LECXIT: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y NO UNIVERSITARIOS.....	1692
Selfa Sastre, Moisés	
LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN PARA LA POBLACIÓN RECLUSA EXTRANJERA	1701
Novo-Corti, Isabel; Ramil-Díaz, María y Barreiro-Gen, María	
GÉNERO Y CUIDADO: EL CASO DE LAS ABUELAS CUIDADORAS	1711
Gallardo Flores, Ana	
CINE E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN	1722
Lozano Botache, Jorge Prudencio	



MIGRACIONES INTERNAS EN MUJERES NÁHUATL Y AYMARA: UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL....	1729
Vera Jiménez, Jesús Alejandro; Ávila Guerrero, María Elena; Musitu Ochoa, Gonzalo y Amador Borrero, Marina	
LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL SIGLO XXI: UN ESFUERZO DE ACLARACIÓN.....	1741
López-Noguero, Fernando y Pérez Serrano, Gloria	
CENTROS Y SOCIEDAD: EL RETO DE LA COLABORACIÓN EDUCATIVA	1754
Martín Gutiérrez, Ángela y Morales Lozano, Juan Antonio	
El papel del profesorado frente a las NTIC (Nuevas tecnologías de la información y la comunicación) en educación con perspectiva de género.....	1762
Molina García, Laura y Martín Padilla, Antonio Hilario	



EVALUAR PARA EL APRENDIZAJE. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: EL CASO DE LA COMPRENSIÓN DE TABLAS Y GRÁFICOS.

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Alonso Tapia, Jesús

Dpto. de Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Carretera de Colmenar, km. 15, 28049, Madrid, ESPAÑA jesus.alonso@uam.es

Hernansaiz Garrido, Helena

Dpto. de Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Carretera de Colmenar, km. 15, 28049, Madrid, ESPAÑA helena.hernansaiz@titulado.uam.es

Resumen: La evaluación influye en el modo en que los alumnos tratan de aprender. Parece, por tanto, necesario, investigar si los profesores evalúan los distintos tipos de competencias y aprendizajes de modo adecuado. Este estudio trata de identificar los puntos fuertes y débiles en el modo de evaluar la comprensión de tablas y gráficos. Para ello, tras establecer los supuestos teóricos, se pidió a 167 y 158 profesores de educación primaria que diseñasen tareas de evaluación para una tabla y un gráfico, respectivamente; tareas que debían ser adecuadas para decidir qué ayudas dar a los alumnos para mejorar la comprensión. Los resultados mostraron que la forma de evaluar de los profesores presenta algunas deficiencias importantes, entre las que destaca que no es sistemática e incluye gran cantidad de preguntas irrelevantes para la comprensión, lo que dificulta e incluso impide la detección de las dificultades de los alumnos y la elección de una retroalimentación adecuada que les permita superarlas. Se comentan las implicaciones de estos resultados para la formación del profesorado.

Palabras Clave: evaluación del aprendizaje, comprensión de tablas, comprensión de gráficos, formación del profesorado



Existe entre los psicólogos y educadores un interés creciente por conocer qué factores personales y ambientales afectan a la motivación por el aprendizaje y la comprensión con objeto de favorecer tales procesos (Alonso-Tapia y Fernández, 2008; Alonso-Tapia y Pardo, 2006). Al mismo tiempo, los gobiernos introducen cada cierto tiempo reformas curriculares para promover mejoras educacionales cuyo éxito no solo depende de su base científica y su adaptabilidad a los alumnos, sino también del modo en que los profesores las ponen en práctica, algo habitualmente ignorado y que puede ser responsable de la tendencia de las reformas a fracasar (McDermott, 1991). El problema consiste, pues, en cómo motivar y ayudar a los profesores a cambiar su metodología.

El presente estudio se enmarca en una línea de investigación sobre la evaluación, uno de los factores que más influye la motivación, la comprensión y el aprendizaje de los alumnos (Alonso-Tapia, 1992, 1997, 2001; Black y William, 1998; Segers, Dochy y Cascallar, 2003). Esta afecta tanto a la idea que el alumno se hace sobre lo que es relevante al estudiar como a su motivación por el estudio de la materia. Por ello resulta relevante que los educadores tengan un conocimiento profundo acerca de las herramientas, procedimientos, criterios y contextos de evaluación más adecuados para mejorar la motivación de los alumnos así como su capacidad de comprensión y aprendizaje, de modo que sean capaces de ayudarles a superar las dificultades. Sin embargo, los procedimientos de evaluación habitualmente utilizados poseen numerosos defectos (Black y William, 1998; Segers, Dochy y Cascallar, 2003): muchas tareas no permiten identificar el origen de las dificultades debido, parece ser, a una falla en la contemplación de los procesos implicados en la comprensión, lo que impide la posibilidad de proporcionar a los alumnos las ayudas adecuadas para que puedan superarlas.

El objetivo de esta línea de investigación, por tanto, consiste en valorar si la forma en que evalúan los profesores es adecuada teniendo en cuenta, primero, la naturaleza de la capacidad o el tipo de conocimiento que se desea evaluar y, segundo, que la evaluación tiene como función primordial identificar el origen de las dificultades de los alumnos en relación con la competencia de que se trate con el fin de poder ofrecer las ayudas específicas necesarias para que estos progresen. Los trabajos de esta línea se han centrado en la evaluación de los conocimientos y competencias implicados en el aprendizaje de la Física (Pérez de Landazábal, Varela y Alonso-Tapia, 2012), y en la comprensión de la causalidad histórica (Alonso-Tapia, Asensio, López, Carriedo y Rychekki, 2007)

El presente estudio se centra, por otro lado, en la comprensión de tablas y gráficos en el ámbito de las ciencias sociales. Es necesario ser capaz de comprender la información contenida en tablas y gráficos si se pretende que estos sean útiles de cara a mejorar la comprensión y el aprendizaje en diversas materias. Los libros de Historia, Economía, Geografía, Matemáticas, así como otros libros de texto y medios de comunicación (periódicos, revistas, etc.) suelen incluir tablas y gráficos con información de diversos tipos. Estos facilitan que alumnos de diferentes niveles de competencia comprendan la información, aunque no siempre es así, ni siquiera en el nivel universitario (Körner, 2005; Schnotz & Bannert, 2003). Por ello, el currículo español establece como uno de sus objetivos que el estudio de las ciencias sociales debería lograr que los alumnos comprendan información incluida en diferentes tipos de documento y que construyan modelos conceptuales y causales útiles para la evaluación de problemas sociales actuales de un modo crítico. El currículo también afirma que la adquisición de esta competencia se debe favorecer mediante el trabajo realizado desde diferentes áreas curriculares. No obstante, muchos alumnos de secundaria experimentan dificultades a la hora de comprender la información de tablas y gráficos (Alonso-Tapia, 1997).

Como se ha mencionado, las evaluaciones realizadas no son siempre las adecuadas para promover la comprensión y el aprendizaje. Existen, de hecho, dos perspectivas diferentes en relación a la evaluación (Dochy, 2005): la cultura del examen y la de la evaluación propiamente dicha. La primera tiene el propósito de identificar la cantidad de conocimiento “depositado” en la mente del estudiante, mientras que la segunda tiene por objetivo principal proporcionar información, tanto al profesor como



al alumno, que ayude a este último a superar sus dificultades y autorregular sus procesos de comprensión y aprendizaje. Dependiendo de la perspectiva desde la que trabaje un profesor, este crea contextos de evaluación diferentes que pueden afectar el punto hasta el cual los alumnos se esfuerzan por lograr la comprensión, lo que, de nuevo, subraya la importancia de que los profesores conozcan el mejor modo de favorecer la motivación, comprensión y aprendizaje de los alumnos.

No obstante, incluso desde una cultura de la evaluación, si los profesores consideran como indicadores adecuados de comprensión y habilidad cognitiva soluciones que no lo son, la retroalimentación que se puede ofrecer al alumno podría ser de muy baja calidad e incluso inadecuada. Es aquí donde radica la importancia de identificar las fortalezas y puntos flacos de las ideas de los profesores sobre lo que constituye un indicador válido de comprensión o de las habilidades cognitivas a evaluar.

Además, para saber cómo ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas de evaluación, se hace necesario recordar que estos no cambiarán sus métodos habituales a menos que sean conscientes de la discrepancia que hay entre los tipos de evidencia que es adecuada para mostrar las competencias que los estudiantes deberían adquirir y los tipos de información que proporcionan sus evaluaciones habituales (Pérez-Landazábal y Moreno, 1998). De esta manera, para facilitar en ellos tal conciencia, es imprescindible conocer las características de las evaluaciones que realizan. No obstante, antes de evaluar si las tareas de evaluación utilizadas son adecuadas o no, es necesario establecer las competencias que los alumnos necesitan desarrollar para alcanzar una comprensión y aprendizaje significativos. Conocer tales características permitirá establecer diferentes niveles de complejidad en los que las competencias pueden adquirirse, además de facilitar que los profesores comprendan las causas de las dificultades de los alumnos y desarrollen tareas adecuadas para identificarlas.

Las tablas y los gráficos son en parte similares y en parte diferentes. Por un lado, en ambos casos la organización o disposición de información, textual o visual, transmite un significado y, en muchas ocasiones, la misma información puede expresarse de ambos modos. Por otro lado, los textos y expresiones numéricas, matemáticas o lógicas incluidas en las tablas constituyen representaciones descriptivas mientras que los gráficos y tablas en su conjunto, como otros recursos icónicos, constituyen representaciones figurativas en mayor o menor grado. Parece que la información incluida en ambos formatos se procesa de manera diferente (Schnotz y Bennert, 2003) y que el resultado de tal proceso depende tanto de las características del recurso comunicativo como del conocimiento del alumno y su “disposición” ante la tarea (Kintsch, 1998; Körner, 2005; Schnotz y Bennert, 2003). Si este carece del conocimiento necesario, el procesamiento de la información resulta inadecuado y lleva a un fracaso en la comprensión. De acuerdo con estas ideas, entonces, ¿qué características de las tablas y gráficos deberían conocer los alumnos?

De acuerdo con los autores que han analizado las tablas y gráficos como herramientas comunicativas (Alonso-Tapia, Asensio, López y Carriedo, 2004; Bertin, 1983; Schnotz, 1993), estos contienen tres tipos de información, independientemente de cómo la presenten (tablas univariadas o bivariadas; gráficos de líneas, barras o circulares...) o de la naturaleza de los datos (nominales, ordinales, etc.):

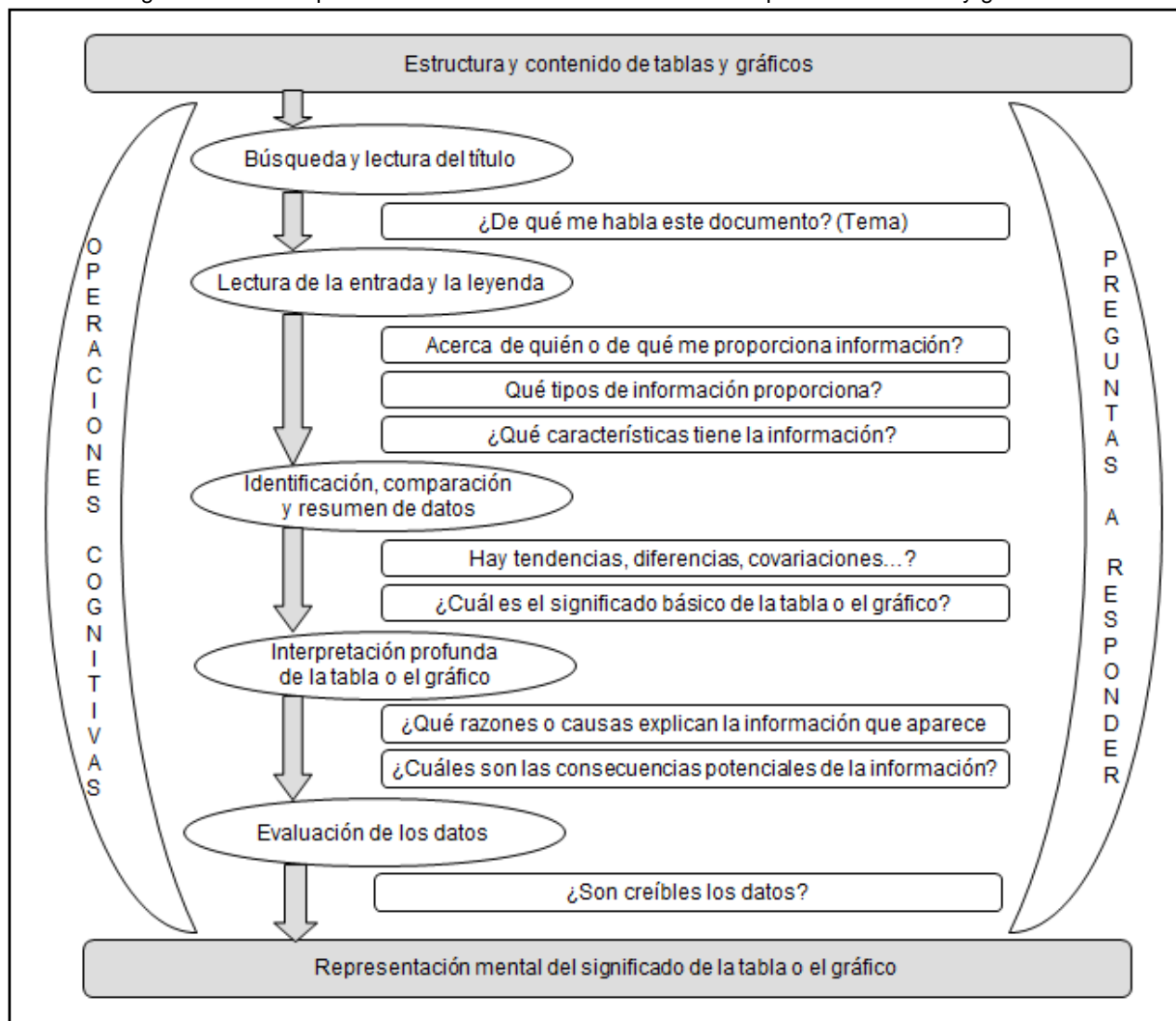
- *Información explícita*: información que se puede leer de manera directa. Incluye títulos, entradas, leyenda, datos, etc.
- *Información implícita que puede ser deducida directamente de la tabla o el gráfico*: por ejemplo, detectar tendencias o covariaciones entre datos e identificar relaciones jerárquicas si los alumnos tienen el conocimiento previo necesario (Körner, 2005). Además, La naturaleza de los datos puede permitir llevar a cabo operaciones matemáticas para obtener nueva información, etc.



- *Información conceptual:* información que puede derivarse después de situar la tabla o gráfico en un contexto (por ejemplo, geográfico, histórico o económico) y de considerar la intención comunicativa del autor. El contexto permite inferir las razones que expliquen la información incluida en el gráfico o tabla o las posibles consecuencias de los hechos descritos en estos. Esta información es implícita, pero no puede ser deducida sin el conocimiento previo adecuado y, a menudo, tampoco si no existe un propósito explícito que guíe la búsqueda de una comprensión más profunda de los datos. La intención comunicativa, por otro lado, influye en el tipo de recurso comunicativo y en la información incluida (Weidenmann, 1994) y tal influencia puede convertir las tablas y gráficos en fuentes de información más o menos fiables. La información acerca de la intención comunicativa del autor se encuentra también implícita, y su identificación depende de nuevo del conocimiento previo del alumno sobre el origen y contexto del documento así como del conocimiento sobre su naturaleza (una enciclopedia, un panfleto publicitario...).

La comprensión no es una cuestión de todo o nada. El grado de comprensión dependerá de si los alumnos procesan o no cada tipo de información, lo que a su vez depende de si tienen o no lo lugar las operaciones cognitivas siguientes, representadas en la Figura 1.

Figura 1. Facetas que deberían considerarse al evaluar la comprensión de tablas y gráficos





- *1^{er} nivel.* Búsqueda y lectura del título (información explícita). Este proceso permite la identificación del tema de que trata la tabla o gráfico, activa diferentes representaciones y provoca diferentes inferencias dependiendo del conocimiento previo del alumno.
- *2^o nivel.* Lectura de la leyenda y las entradas (información explícita). El proceso de lectura de la leyenda y las entradas y de realización de inferencias a partir de esta información es, en la mayoría de adultos cultos, un proceso complejo que afecta a la comprensión, aunque las personas habitualmente no sean conscientes de su complejidad. Los individuos tienen que identificar:
 - *De quién o qué trata la información*, el “sujeto” sobre el que la tabla o gráfico dicen algo.
 - *Qué tipos de información* se dan sobre el sujeto. Las tablas y gráficos pueden dar más de un tipo de información acerca del “sujeto” del que tratan.
 - *Cuáles son las características de la información.* En todos los casos, algunas veces en la leyenda y otras en el cuerpo de la tabla o gráfico, los autores indican si los datos constituyen frecuencias, medias, porcentajes, proporciones o información cualitativa o cuantitativa de cualquier otro tipo de valores no numéricos.
- *3^{er} nivel.* Identificación de datos y comparación, e identificación de la información básica que buscan transmitir (deducción directa de información implícita). El lector debe ser capaz de identificar si existen diferencias, tendencias, covariaciones o falta de ellas entre los datos, así como posibles relaciones estructurales o causales entre las variables. Este paso debería permitir identificar el significado básico que la herramienta comunicativa trata de transmitir.
- *4^o nivel.* Interpretación profunda de la tabla o el gráfico (información sobre conceptos, causas o consecuencias). En este punto es donde existen más diferencias entre expertos y novatos. La interpretación profunda requiere de la previa identificación del significado básico; incluso si este se ha identificado correctamente, puede que esto no sea suficiente para su interpretación.
- *5^o nivel.* Evaluación de los datos. Comprender información también implica evaluar su credibilidad, característica que depende de si la fuente es fidedigna y de otras características como su grado de generalidad o especificidad. En ocasiones estos factores pueden llevar a inferencias erróneas, especialmente en el caso de novatos. Este nivel de comprensión requiere conocimiento previo adicional como, por ejemplo, conocer qué hace que una fuente sea creíble.

En relación a estos niveles, Pérez de Landazábal, Varela y Alonso-Tapia (2012) encontraron, en el ámbito de las ciencias experimentales, que los profesores utilizaban de manera mayoritaria tareas de bajo nivel de complejidad, es decir, los que demandan menor habilidad cognitiva por parte de los estudiantes. Aunque en este caso se trata de la evaluación de contenidos de Ciencias Sociales realizada por profesores de Primaria, podría ser que los resultados fuesen en la misma dirección.

Una vez establecido el modelo teórico de partida, nos planteamos las siguientes preguntas: *¿Cómo consideran los profesores de ciencias sociales que debe evaluarse la comprensión de tablas y gráficos? ¿Son sus ideas adecuadas al objetivo de determinar el tipo de retroalimentación que los alumnos necesitan para mejorar su comprensión?* En caso de no ser así, *¿cuáles son las implicaciones de cara a los programas de formación de educadores?*



Método

Muestra. Participó en el estudio un total de 167 profesores de primaria, en el caso de comprensión de tablas, y de 158 en el de gráficos, con un mínimo de tres meses de experiencia profesional, que realizaban estudios de Psicopedagogía. Todos ellos tomaron parte en el estudio de forma voluntaria. Se escogió dicha muestra debido a que, además de ser profesores de Primaria, se preparaban para ser profesores de Secundaria y Orientadores, lo que hace especialmente importante que sus conocimientos sobre cómo evaluar a los alumnos sean adecuados. El 88,6% eran mujeres y el 11,4% hombres en el caso de la comprensión de tablas, mientras que en el de la de gráficos un 87,3% eran mujeres y un 12,7% hombres. En ambos casos, la edad media se situaba entre los 23 y 26 años.

Materiales. Se presentó a los profesores las tareas que aparecen en las Figuras 2 y 3 y se les pidió que elaborasen tareas de evaluación que fueran adecuadas para valorar la comprensión que tenían los alumnos de la tabla o gráfico, así como para identificar la fuente de sus dificultades.

Procedimiento

a) *Diseño del sistema de categorías.* En base al modelo teórico presentado, se definió un conjunto de categorías que recogiesen distintos aspectos de la comprensión de tablas y gráficos y que permitiesen la codificación de las preguntas planteadas por los profesores. Estas se codificaron usando cinco categorías derivadas de los supuestos teóricos presentados, y se añadieron dos más para codificar las respuestas no clasificables en las demás categorías. Las categorías, criterios de codificación y ejemplos de preguntas pueden observarse en las Tablas 1 y 2. Dos personas independientes codificaron las preguntas de acuerdo con los sistemas definidos. En los escasos casos en que hubo discrepancias, estas se resolvieron tras un análisis conjunto de cada caso.

Figura 2. Tarea para evaluar la comprensión de tablas

<p>Uno de los objetivos a conseguir trabajando los distintos temas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es que los alumnos mejoren su <i>capacidad de leer y comprender la información contenida en tablas</i> y que manifiesten esta capacidad en relación con tablas de contenido histórico-social relativas a los temas estudiados.</p> <p>Esto supuesto, describa <i>qué tareas o preguntas plantearía a sus alumnos en relación con la tabla de la derecha para evaluar con seguridad si comprenden su contenido y, en caso negativo, saber qué les crea dificultad y así darles las ayudas necesarias para mejorar su comprensión</i></p>	Población de algunos países europeos en los siglos XVI, XVII, y XVIII, en millones.			
	Año s PAÍSES	1501- 1600	1601- 1700	1701- 1800
	Francia	16	18	20
	España	6	8	7
	Hungría	4	3,5	2,5
	Inglaterra	3	4,5	5,5
	Rusia	9	11	12
	Total	38	45	47



Figura 3. Tarea para evaluar la comprensión de gráficos.

Uno de los objetivos a conseguir trabajando los distintos temas de Historia es que los alumnos mejoren su capacidad de leer y comprender la información contenida en gráficos y que manifiesten esta capacidad en relación con gráficos de contenido histórico relativos a los temas estudiados. Esto supuesto, describa qué tareas o preguntas plantearía a sus alumnos en relación con el siguiente gráfico para evaluar con seguridad si comprenden su contenido y, en caso negativo, saber qué les crea dificultad y así darles las ayudas necesarias para mejorar su comprensión



b) *Análisis realizados.* En primer lugar, se analizó para cada categoría de preguntas sobre tablas y gráficos el porcentaje de profesores que había planteado alguna pregunta perteneciente a cada una, con objeto de determinar la posible existencia de diferencias en el grado en que cada nivel del modelo era evaluado. Después, se realizó un análisis de correlaciones ordinales con el fin de comprobar si existía alguna relación entre el planteamiento de preguntas pertenecientes a distintas categorías; es decir, si existía algún “estilo” de profesor según el cual la realización de preguntas pertenecientes a una categoría suele ir asociada a la realización de preguntas pertenecientes a otra(s) categoría(s).

Resultados

a. Análisis de diferencias en el uso de categorías:

De acuerdo con el proceso de comprensión de tablas y gráficos expuesto, los profesores deberían haber propuesto preguntas relativas a cada una de las categorías –cada uno de los niveles de comprensión-, con objeto de poder identificar el momento del proceso donde el alumno tiene dificultades, evitando al mismo tiempo las preguntas relacionadas conocimiento de hechos que no requieran la consulta o comprensión de la tabla (exposición de hechos históricos y sociales, etc.). A continuación se analizan los resultados referentes a la comprensión de tablas y de gráficos en este respecto.



Comprensión de Tablas

Los resultados del análisis de porcentaje de profesores que han planteado preguntas referentes a cada categoría puede observarse en la Tabla 1. A continuación sintetizamos los principales hechos:

Tabla 1. Categorías usadas para codificar las preguntas y tareas para evaluar la comprensión de **tablas**, ejemplos de cada categoría y porcentaje de profesores que las utilizan.

Categorías de preguntas	%
1. Preguntas centradas en la lectura de información de la tabla. Criterios de codificación: cuestiones relacionadas con el título, leyenda, entradas o características de la información explícita. Ejemplo: ¿Dónde aumenta y dónde decrece la población?	89,8%
2. Preguntas centradas en la comparación de datos y razonamiento proporcional. Criterios de codificación: cuestiones sobre relaciones entre datos diferentes, a menudo solicitando su expresión en términos cuantitativos. Ejemplo: ¿Cuál es el porcentaje de crecimiento de los países con aumento de la población?	59,3%
3. Preguntas que evalúan la comprensión del significado principal básico de la tabla. Criterios de codificación: cuestiones explícitas sobre el significado general de la tabla. Ejemplo: ¿Qué conclusiones puedes deducir de la tabla sobre la evolución demográfica europea durante la Edad Moderna?	19,2%
4. Preguntas de tipo interpretativo, centradas en causas y consecuencias. Criterios de codificación: cuestiones que preguntan explícitamente por las causas que hacen comprensible la tabla o las potenciales consecuencias de la situación descrita. Ejemplo: ¿Por qué la población francesa aumenta y la española no?	50,9%
5. Preguntas centradas en la identificación del tipo de documento o fuente. Criterios de codificación: cuestiones que pidan explícitamente esta tarea. Ejemplo: Categoriza el siguiente documento y explica por qué lo haces de ese modo.	2,4%
6. Preguntas que piden la traducción de la información de un lenguaje a otro. Criterios de codificación: cuestiones que pidan directamente esta tarea. Ejemplo: Elabora un gráfico de la evolución de la población en cada país.	18,6%
7. Preguntas que evalúan conocimiento no relevante para la comprensión de la tabla. Criterios de codificación: cuestiones que pueden ser resueltas sin leer ni comprender la tabla. Ejemplo: Describe el modelo demográfico del Antiguo Régimen.	47,3%

- a) Existen diferencias importantes en el grado en el cual los profesores han propuesto los diferentes tipos de tareas: el porcentaje de profesores que plantean preguntas relativas a una categoría concreta varía del 2,4% al 89,8%, con una media de 41,07%. Dado que la comprensión de tablas implica ser capaz de responder cuestiones relativas a la mayoría de categorías, el hecho de que algunas de ellas apenas hayan sido mencionadas limita de manera sustancial las posibilidades de los profesores de identificar las dificultades de sus alumnos.
- b) Los profesores consideran de manera frecuente tres tipos de preguntas como adecuadas: los relativos a lectura de información de la tabla (89,8%), comparación de datos y razonamiento proporcional (59,3%), e inferencias sobre causas y consecuencias sobre los datos mostrados en la tabla (50,9%), correspondientes, respectivamente, a las categorías 1, 2 y 4. Sin embargo, puede observarse que pese a ser consideradas las preguntas más adecuadas para evaluar comprensión, entre un 40 y un 50% de profesores no incluye preguntas de las categorías 2 y 4.



- c) El grado en que los profesores plantean preguntas específicas sobre el significado básico de la tabla (categoría 3) es bastante bajo (solo un 19,2% lo hace). No obstante, la comprensión de las partes no equivale a la comprensión del todo, por lo que la sistemática falta de inclusión de preguntas de esta categoría implica una importante limitación a la hora de decidir cuándo y cómo los alumnos necesitan una retroalimentación específica para comprender la tabla.
- d) Especialmente baja es la proporción de profesores que consideran la capacidad de identificar el tipo de documento o fuente de la tabla (categoría 5) como un criterio válido de la comprensión de esta (2,4%). Sin embargo, comprender la información implica igualmente evaluar su credibilidad, y si esto depende del conocimiento previo relativo a factores o condiciones que convierten una fuente de datos en creíble, tal capacidad debería ser evaluada.
- e) Un porcentaje importante de profesores (18,6%) consideran la traducción de información de un tipo de representación (tabla) a otro (gráfico) (categoría 6) un procedimiento válido para la evaluación de la comprensión. En cualquier caso, ser capaz de cambiar la forma de representación de información no equivale a comprender su significado, aunque esta capacidad pueda ser de ayuda para tal propósito.
- f) Por último, una considerable proporción de profesores considera indicadores válidos de la comprensión de tablas las preguntas acerca de conocimiento general de historia (categoría 7), incluso si tal conocimiento no es necesario para la comprensión de la tabla. Este hecho resulta problemático porque, incluso si las mencionadas preguntas tienen su propio valor como indicadores de conocimiento de hechos, no son adecuadas para evaluar la comprensión de tablas. La razón es que las respuestas de los alumnos pueden inducir a error: estos podrían fallar la pregunta a pesar de entender la tabla, o podrían contestar correctamente sin comprender el significado de la información incluida en la tabla.

Comprensión de Gráficos

Los resultados del análisis de porcentaje de profesores que han planteado preguntas referentes a cada categoría puede observarse en la Tabla 2. A continuación se resumen los principales hechos derivados del análisis:

- a) En primer lugar, de manera análoga a lo que sucede con la comprensión de tablas, existen diferencias importantes en el grado en que los profesores propusieron los diferentes tipos de tareas para evaluar la comprensión de gráficos. El porcentaje de profesores que planteaban preguntas relativas a una categoría concreta varía del 3,8% al 94,9%, con una media de 39,87%. De nuevo, esto sugiere limitaciones importantes a la hora de que los profesores identifiquen la fuente de dificultades de sus alumnos.
- b) Muy pocos profesores (3,8%) sugiere la evaluación de comprensión de conceptos como necesaria para la comprensión de información incluida en gráficos (categoría 1), si bien es cierto que dependiendo de los conceptos implicados, este tipo de preguntas podría no ser necesaria.



Tabla 2. Categorías usadas para codificar las preguntas y tareas para evaluar la comprensión de **gráficos**, ejemplos de cada categoría y porcentaje de profesores que las utilizan.

Categorías de preguntas	%
1. <i>Preguntas sobre conceptos necesarios para la comprensión del gráfico. Criterios de codificación:</i> cuestiones explícitamente sobre el significado de conceptos del gráfico. <i>Ejemplo:</i> Explica los conceptos tasa de nacimiento, tasa de defunciones, tasa de crecimiento e índice de aumento de población natural.	3,8%
2. <i>Preguntas centradas en la lectura de información del gráfico. Criterios de codificación:</i> cuestiones relacionadas con el título, la leyenda, entradas o características de la información explícita. <i>Ejemplo:</i> Describe la curva de la evolución de nacimientos y defunciones y los momentos en que las diferencias son mayores.	86,7%
3. <i>Preguntas centradas en la comparación de datos y detección de covariaciones. Criterios de codificación:</i> cuestiones sobre relaciones entre diferentes datos, a menudo solicitando su expresión en términos cuantitativos. <i>Ejemplo:</i> ¿Existe alguna relación entre los tres tipos de datos mostrados en el gráfico?	94,9%
4. <i>Preguntas para evaluar si los estudiantes comprenden el significado principal del gráfico. Criterios de codificación:</i> preguntas explícitas sobre el significado general del gráfico. <i>Ejemplos:</i> Escribe un resumen del mensaje principal que el gráfico intenta transmitir. Haz un mapa conceptual que resuma las principales relaciones entre las variables.	19,6%
5. <i>Preguntas de naturaleza interpretativa, centradas en la búsqueda de causas y consecuencias de los hechos observados. Criterios de codificación:</i> cuestiones explícitamente sobre las causas que hacen entendible el gráfico o sobre las potenciales consecuencias de la situación descrita. <i>Ejemplo:</i> ¿Por qué crees que el precio del trigo oscila tanto?	49,4%
6. <i>Preguntas que demandan la aplicación del conocimiento derivado de la comprensión del gráfico a situaciones presentes. Criterios de codificación:</i> preguntas que pidan explícitamente esta tarea. <i>Ejemplo:</i> ¿Crees que la situación mostrada en el gráfico podría suceder hoy en día? ¿Por qué?	5,1%
7. <i>Preguntas que evalúan conocimiento no relevante para la comprensión del gráfico. Criterios de codificación:</i> cuestiones que pueden ser resueltas sin leer el gráfico o innecesarias para la comprensión de este. <i>Ejemplo:</i> Deduce el área geográfica que se representa en el gráfico.	19,6%

- c) Adicionalmente, como en el caso de la comprensión de tablas, el grado en el cual los profesores incluyen preguntas para evaluar la comprensión del significado básico del gráfico (categoría 4) es bastante bajo (solo el 19,6% de ellos lo hacen).
- d) En este caso, los profesores prefieren dos tipos de preguntas como los indicadores más adecuados para la comprensión de gráficos: comparación de datos y detección de covariaciones (94,9%, categoría 3) y lectura de la información del gráfico (86,7%, categoría 2). Además, casi la mitad de ellos (49,4%) utiliza preguntas de naturaleza interpretativa, centradas en las causas y consecuencias derivadas de los datos mostrados en el gráfico (categoría 5), preguntas que dependen en gran parte de conocimiento previo relacionado con la información implícita del gráfico. Las preguntas de las categorías 2 y 3 son necesarias, dado que leer y comparar los datos son los primeros pasos para la comprensión del gráfico; sin embargo, las preguntas de naturaleza interpretativa pueden llevar a equívoco a menos que se acompañen de preguntas sobre el significado básico del gráfico (categoría 4), que dependen de las de menor nivel y, como se ha mencionado, pocos profesores incluyen. Esto es así porque la respuesta correcta a una pregunta de naturaleza interpretativa dependerá tanto de la comprensión del significado básico del gráfico como del conocimiento previo relacionado con el tema en cuestión. Los alumnos pueden fallar por una u otra razón, lo que hace necesario la inclusión de preguntas de menor nivel (2, 3 y 4) en aras de poder identificar correctamente la fuente de las dificultades que pudiera haber para ofrecer a los alumnos la ayuda adecuada.



- e) Únicamente un 5,1% de los profesores incluye entre sus tareas de evaluación preguntas sobre la aplicación del conocimiento derivado de la comprensión del gráfico a situaciones actuales (categoría 6). Responder este tipo de preguntas implica no solo comprender el gráfico, sino también conocer las características de la situación actual, lo que hace evidente de nuevo la necesidad de incluir preguntas de las categorías de niveles de comprensión inferiores con objeto de determinar el origen de las dificultades (dificultades en la comprensión del gráfico o falta de información sobre las características de la situación actual).
- f) Por último, en el caso de la comprensión de gráficos, el porcentaje de profesores que ha incluido preguntas sobre conocimiento general de historia (categoría 7) como indicadores de comprensión de gráficos ha sido sustancialmente menor que en el caso de la comprensión de tablas. En este caso, aproximadamente uno de cada cinco profesores considera este tipo de preguntas como adecuadas (19,6%); no obstante, pese a ser menor que en el caso de las tablas, esta proporción no resulta nada desdeñable, pues destacamos de nuevo que se puede fallar este tipo de preguntas comprendiendo el gráfico y responderlas correctamente sin haberlo entendido, por lo que no constituye un procedimiento de evaluación válido en cuanto a comprensión de gráficos se refiere.

b. Relación entre el uso de categorías: Análisis de correlaciones.

En cuanto a la existencia de algún “estilo” de profesor según el cual ciertos tipos de preguntas suelen ir asociados a otros, las correlaciones ordinales obtenidas, mostradas en las tablas 3 (tablas) y 4 (gráficos) no sugieren ningún tipo de estilo. Únicamente se dan correlaciones significativas, en el caso de las tablas, entre lectura de información y preguntas no relevantes ($r^2=-.316$, $p<.01$) y comparación de datos y traducción de la información ($r^2=.176$, $p<.05$). En el caso de los gráficos, se da correlación entre comparación de datos y preguntas no relevantes ($r^2=-.177$, $p<.05$). Se observa que existen muy pocas correlaciones significativas y estas, además, toman unos valores bajos, por lo que no se puede hablar de que haya un estilo moderadamente definido.

Tabla 3. Correlaciones ordinales entre los tipos de preguntas sobre la comprensión de tablas.

	2	3	4	5	6	7
1. Lectura de información	,043	,063	-,014	,053	,008	-,316**
2. Comparación de datos y razonamiento proporcional		,032	,088	,050	,176*	-,118
3. Comprensión del significado básico			,083	,123	-,115	-,096
4. Causas y consecuencias				-,081	,099	-,125
5. Identificación del tipo de documento o fuente					,026	,008
6. Traducción de la información						-,113
7. Preguntas no relevantes						

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral); * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).



Tabla 4. Correlaciones ordinales entre los tipos de preguntas sobre la comprensión de gráficos.

	2	3	4	5	6	7
1. Comprensión de conceptos	,078	,046	,069	,135	-,046	-,015
2. Lectura de información		-,005	,006	-,098	,090	-,135
3. Comparación de datos y detección de covariaciones			,041	-,003	-,078	-,177*
4. Comprensión del significado básico				,118	-,114	-,124
5. Causas y consecuencias					,061	,022
6. Aplicación a situaciones actuales						,031
7. Preguntas no relevantes						

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos puede deducirse que muchos de los profesores carecen de modelos adecuados que guíen la evaluación sistemática de la comprensión de tablas y gráficos, por lo que sus modos de evaluación no resultan adecuados. Si bien la mayoría de preguntas que utilizan son adecuadas para evaluar la comprensión en diferentes niveles, su uso no se realiza de un modo sistemático (que cubra los diferentes niveles de complejidad en la comprensión) ni ajustado a un modelo válido de comprensión de tablas y gráficos, lo que dificulta o incluso impide detectar el origen de las dificultades de los alumnos. Esta conclusión está en línea con lo que apuntaban en sus trabajos Black y William (1998) y Segers, Dochy y Cascallar (2003). Las tareas de evaluación planteadas son, mayoritariamente, de un nivel de complejidad bajo, resultado que también obtuvieron Pérez de Landazábal, Varela y Alonso-Tapia (2012) en el ámbito de las ciencias experimentales. Además, los profesores no parecen distinguir el valor informativo de los diferentes tipos de pregunta, algo que les lleva a pedir el recuerdo de información innecesaria para la comprensión, preguntas que pueden recibir respuestas correctas sin siquiera haber mirado la tabla o gráfico. Por tanto, resulta muy difícil determinar el tipo, grado y calidad de comprensión alcanzada y, cuando los alumnos fracasan, decidir qué tipo de retroalimentación específica es la que necesitan para poder mejorar.

En resumen, los resultados evidencian que los profesores a menudo plantean modos de evaluación que no son adecuados para determinar en qué medida se posee la competencia que se pretende que los alumnos adquieran, ni el origen de las dificultades que estos tienen. Por tanto, como señalaban Pérez-Landazábal y Moreno (1998), es necesario hacer conscientes a los profesores de las discrepancias existentes entre sus métodos de evaluación y los métodos de evaluación más adecuados para que se produzca un cambio en sus prácticas de evaluación. La implicación práctica del presente estudio, pues, resalta la necesidad de enseñar explícitamente procesos y técnicas de evaluación que respondan a los modelos teóricos que explican las dificultades experimentadas en relación con la adquisición de la capacidad de comprender tablas y gráficos. Resulta necesario incluir esta enseñanza de manera explícita en los currículos de los diversos programas formativos de educadores para poder esperar mejoras sistemáticas en la enseñanza de la comprensión de tablas y gráficos.



Referencias Bibliográficas

- ALONSO-TAPIA, J. (1992). *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - CIDE.
- ALONSO-TAPIA, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición. (3 vols.)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - CIDE.
- ALONSO-TAPIA, J. (2001). La evaluación de la competencia curricular en el contexto de la orientación educativa. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (21), 15-38.
- ALONSO-TAPIA, J., ASENSIO, F., LÓPEZ, I. & CARRIEDO, N. (2004). Evaluación del conocimiento y formación del profesorado: Diseño, evaluación y valoración inicial de un programa de Formación del Profesorado de Secundaria en evaluación de conocimientos y capacidades cognitivas. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ALONSO-TAPIA, J., ASENSIO, F., LÓPEZ, I., CARRIEDO, N. Y RYCHECKI, F. (2007). Assessment for Learning: Social Science teachers' ideas on assessment of causal understanding. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 593-616.
- ALONSO-TAPIA, J. Y FERNÁNDEZ, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- ALONSO-TAPIA, J. Y PARDO, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.
- BERTIN, J. (1983). *Semiology of graphics*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press.
- BLACK, P. Y WILIAM, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.
- DOCHY, G. (2005). "Learning lasting for life" and "assessment": How far did we progress? *Presidential address, EARLI-2005. Nicosia, Cyprus*.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KÖRNER, C. (2005). Concepts and misconceptions in comprehension of hierarchical graphs. *Learning & Instruction*, 15, 281-296.
- MCDERMOTT, L. C. (1991). What we teach and what is learned – Closing the gap (Millikan Lecture 1990). *American Journal of Physics*, 59 (4), 301-315.
- PÉREZ DE LANDAZÁBAL, M^a. C. Y MORENO, J. M. (1998). *Evaluación y detección de dificultades en el aprendizaje de física y química en el segundo ciclo de la ESO*. Madrid: CIDE-MEC.
- PÉREZ DE LANDAZÁBAL, C., VARELA, P. Y ALONSO-TAPIA, J. (2012). Assessment for learning: Science teachers' ideas on assessment of core competences in Science understanding. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), 215-232.
- SEGERS M., DOCHY F. Y CASCALLAR E. (2003). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- SCHNOTZ, W. (1993). On the relation of dual coding and mental models in graphics comprehension. *Learning and Instruction*, 3, 247-249.
- SCHNOTZ, W. Y BANNERT, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.
- WEIDENMANN, B. (1994). Codes of instructional pictures. In W. Schnotz & R.W. Kulhavy (Eds.), *Comprehension of graphics*. (pp. 29-42). Amsterdam: North Holland.



Reseña Curricular de la autoría

Jesús Alonso Tapia es Catedrático de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. Su línea de trabajo se centra en la motivación, evaluación y autorregulación del aprendizaje. Puede accederse a su currículum y publicaciones en: <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/principal>

Helena Hernansaiz Garrido es licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente realiza estudios de posgrado en el Máster Oficial en Psicología Clínica y de la Salud de la misma universidad, y colabora en diversos programas de investigación dirigidos por el co-autor del presente artículo.



LA COLABORACIÓN ESCUELA-RADIO: UNA INNOVACIÓN QUE PROMOCIONA LA LECTURA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Álvarez Álvarez, Carmen

Dpto. de Educación, Facultad de Educación, Universidad de Cantabria. Avenida de los Castros, s/n, 39005, Santander, ESPAÑA carmen.alvarez@unican.es

Resumen: El artículo plantea la relevancia de que actualmente las escuelas desarrollen experiencias innovadoras de promoción de la lectura. En ello, la radio puede ser una aliada, como se demuestra al sintetizar una experiencia de innovación desarrollada en un centro educativo público asturiano donde se conjuga con maestría el papel de la escuela y el de la radio en un fin común: promover la lectura en el marco escolar y social. A través de un docente experto en literatura infantil y juvenil que participa en un programa de radio de emisión semanal la escuela entra en la radio. A través de unas Jornadas de Radio y Literatura anuales la radio entra en la escuela. Estas experiencias, únicas en su campo, constituyen una forma de innovación educativa relevante que favorece la promoción de la lectura entre el alumnado, sus familias y la ciudadanía en general.

Palabras Clave: Radio, escuela, Educación Primaria, promoción de la lectura, innovación educativa.



1. Promoción de la lectura en la escuela

La lectura de cuentos en la infancia suele ser una actividad placentera para los niños, tanto si la lectura la realiza el infante en primera persona como si es otra persona quien le lee (Lockwood, 2008). Sin embargo, una vez que el niño se defiende para leer solo no siempre se le estimula a que continúe haciéndolo ni desde la escuela ni en casa. En la infancia resulta especialmente atractivo imaginar el final de la historia, hojear un álbum ilustrado, reflexionar sobre el dibujo que acompaña al texto, acabar un capítulo o iniciar otro, etc. Afirma Mata (2009: 160) que *“lo que se aprende a amar en los primeros años difícilmente se repudia”*.

Aprender a leer es una actividad apasionante para los niños desde el primer momento cuando comprueban que juntando las letras se forman las palabras y juntando las palabras se forman las oraciones, aunque para una buena parte del alumnado el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura sea lento y se presente difícil. La animación a la lectura no tiene edad, cualquier momento es bueno para “engancharse” a la lectura, sin embargo, es en las primeras edades en las que la capacidad de entusiasmarse leyendo está más despierta (Lage, 2006; Atwell, 2007).

Leer por placer es un reto mucho más elevado que la lectura instrumental. Como afirma Garrido (1999) en su libro “un lector no nace, se hace”, hacen falta estímulos, a ser lector se aprende. Por ello, parece preciso hablar de un proceso que hay que apoyar y nutrir desde el principio, en el hogar y en la escuela (Lockwood, 2008). Con apoyos y estímulos de la familia y el profesorado el niño puede llegar a disfrutar de la lectura. Si pretendemos crear lectores desde la infancia, es evidente la importancia que tiene el cultivo permanente de la lectura desde los primeros años en casa y en la escuela (Martos y Rösing, 2009).

Centrándonos en el ámbito escolar, que es el que nos interesa más, cierto es que caben muchas prácticas educativas para animar a la lectura, pero igualmente cierto es que no se iniciará ninguna si el profesorado no está plenamente convencido de la importancia de esta cuestión. Hace falta que el profesorado sienta una convicción profunda sobre la importancia de la animación a la lectura para que emprenda alguna práctica educativa coherente con esta idea. Como plantea Tejerina (1997: 283), *“despertar en los niños la afición por la lectura es un ideal perseguido incansablemente por todo aquel que conoce y disfruta el inmenso placer que proporciona”*.

Aprender a leer y a hacerlo con soltura es algo básico, pero existen muchas formas de relacionarse con la lectura, desde las más instrumentales a las más comprometidas. En nuestro caso, defendemos estimular la lectura por placer, una lectura en la que el alumno es capaz de disfrutar con la producción escrita. Estimular el gusto por la lectura es un objetivo un poco más complicado que conseguir un alumno que sea capaz de descifrar un código escrito, pero necesario.

2. Innovar en lectura: la combinación de radio y escuela

Favorecer una visión positiva de la lectura nunca ha sido una tarea sencilla, pero hoy quizá lo sea más, dado que tiene que hacerse hueco en el tiempo de ocio de los niños compitiendo con muchas otras actividades que pueden resultar mucho más motivadoras a priori para el alumnado, como son los medios de comunicación en sus diversas manifestaciones. De hecho, las personas que trabajan asuntos relativos a la animación a la lectura consideran que existe una profunda desmotivación hacia la lectura por una buena parte del alumnado (Carratalá, 2008). No podemos olvidar que la lectura supone una actividad esencial en el desarrollo pleno de cualquier estudiante, pero que no siempre resulta gratificante cuando se enmarca en el proceso escolar habitual: de ahí la necesidad de innovar.



Con la exigencia de elaborar planes lectores en los centros se ha abierto un debate interesante sobre la importancia de la lectura desde el marco escolar, sin embargo, en la escuela no existe cambio por decreto, la organización escolar se resiste a los cambios y todo innovación requiere un esfuerzo, como plantea Campo (2009). Animar a la lectura con convicción implica desarrollar estrategias innovadoras y cada centro tendrá que ver qué posibilidades tiene para transformar limitaciones en posibilidades.

En este artículo abordaremos una innovación, que como sucede en la mayoría de las ocasiones, no surge de forma casual, sino que trata de dar respuesta a una necesidad educativa y social sentida (Marcelo, 1996: 190): el deseo de estimular la lectura como práctica habitual en el tiempo de ocio. Para ello, nos servimos, entre otros de un medio de comunicación social fundamental: la radio.

Como plantean [Szyszko](#) y [Cataldi](#) (2010: 2), “*la radio presenta amplias posibilidades para trabajar en el área educativa y enriquecer la labor pedagógica. Al imaginar la amplia gama de experiencias y actividades que se pueden desarrollar con este medio, se evidencia lo escaso que ha sido empleado en la escuela*”. Caben muchas formas de innovación en las que se dé una complicidad armónica radio-escuela. Algunas están exploradas, como es el caso de las radios escolares, pero otras quizás no lo estén tanto. Aquí, en esta línea, se muestran dos propuestas teórico-prácticas desarrolladas en una escuela asturiana. En el aula es preciso crear nuevas estrategias didácticas y la radio puede ser un instrumento adecuado para motivar, aprender y acercarse a la comunidad ([Szyszko](#) y [Cataldi](#), 2010: 2). Desde sus primeros momentos de vida, la radio fue vinculada a proyectos educativos, no sólo en España sino en otros países europeos y americanos (González Conde 2003:2). En el marco de la animación a la lectura, la radio puede ser una gran aliada: sigue siendo un medio que llega a todo tipo de oyentes; permite un seguimiento relajado, en cualquier circunstancia y sin límites físicos; su audiencia es aún muy numerosa, pese a la competencia de otros medios; su referente primario es la palabra; sus mensajes van directos al oído, más seguro que el ojo televisivo...

Jiménez Martínez (2001: 299) ha planteado que introducir los medios de comunicación en los centros supone una forma de hacer una escuela diferente: activa, participativa, abierta, investigadora, innovadora y motivadora. Además, elaborar programas de radio es una de las mejores fórmulas para el aprendizaje sobre los medios ([Jiménez Martínez](#), 2001: 301).

3. La escuela en la radio: la literatura infantil “en antena”

Desde el 21 de febrero de 2002, todos los sábados, de doce a catorce horas, Radio Asturias, emisora decana de la radio asturiana y la de más audiencia en todo el Principado, perteneciente a la Cadena SER, emite el programa *Asturias Fin de Semana*. En el año 2002, Loreto Matilla, por aquel entonces presentadora del programa, contacta con Juan José Lage Fernández –profesor, bibliotecario escolar, especialista en LIJ y crítico literario en prensa– para tantear la posibilidad de emitir un espacio dedicado al comentario de libros de Literatura Infantil y Juvenil. Los objetivos del programa son múltiples: formar a los intermediarios, mantener viva la Literatura Infantil y Juvenil, dar a conocer títulos y autores, seleccionar lo más exquisito de la edición, etc.

Tal espacio empezó a emitirse, con una duración de veinte minutos aproximadamente, manteniéndose la misma duración en la actualidad, entre las trece horas y las trece treinta más o menos, en función de la publicidad y el boletín informativo de la una. El pasado 21 de febrero de 2012 se cumplieron diez años ininterrumpidos del espacio en antena, durante los últimos años dirigido por la periodista Alejandra Martínez.

Puede destacarse del mismo que fue galardonado por la Asociación de Radioyentes y Telespectadores de Asturias en 2012 como el *Mejor Programa de Radio del Principado*. Las actividades llevadas a cabo en el espacio o programa son de cuatro tipos:



- 1) **Reseña y comentario** de libros, agrupados generalmente por temáticas, centros de interés o novedades: Medio Ambiente, Día de la Paz, Día de la Madre, Premios... A una media de 3-4 libros por programa, se han reseñado hasta la fecha aproximadamente un total de 1.500 libros en 10 años. Los libros reseñados no son solo infantiles o juveniles, también de vez en cuando se comentan libros para adultos, coincidiendo con alguna efeméride especial. Por ejemplo: este año, coincidiendo con el bicentenario del nacimiento de Dickens, se hizo un programa especial comentando su vida, sus características como escritor y reseñando algunos títulos. Con todos los libros reseñados, se está preparando una edición especial, en formato libro, para regalar a los radioyentes, simpatizantes del programa y centros educativos.
- 2) **Entrevistas** con autores, intermediarios o lectores, tanto de la provincia como de otras comunidades. Así, han pasado por el programa **autores** como Alfredo Gómez Cerdá, Vicente Muñoz Puelles, Gonzalo Moure, Milio Rodríguez Cueto, Miguel Rojo, Pepe Monteserín, Marisa López Soria; **ilustradores** como Pablo Amargo o María Luisa Torcida; **intermediarios** como Carmen Ruiz Tilve, catedrática de Lengua y Literatura de la Escuela de Magisterio de Oviedo o Pedro Badía, director del periódico *Escuela*; y **lectores** jóvenes de diferentes Colegios o Institutos.
- 3) **Regalo de libros** entre los oyentes, donados por diferentes editoriales, especialmente en tres fechas concretas, coincidiendo con las vacaciones de Navidad, Semana Santa y verano. Los libros se clasifican por edades y se van donando atendiendo a las llamadas telefónicas.
- 4) **Recital de poesía amorosa**: con motivo del 14 de febrero, Día de los Enamorados, diferentes personas recitan poemas de amor de varios autores.
- 5) **Concurso de pareados**: con motivo del Día del Libro, se propone un concurso de pareados a aleyas entre los oyentes, que tengan que ver con la radio y la literatura. A todos los participantes se les obsequia con un lote de libros
- 6) **Verano de cuentos**: durante los meses de julio y agosto, todos los sábados se cuentan diferentes cuentos narrados por periodistas de la casa, con un fondo musical.

El programa puede escucharse a través de la web en: www.radioasturias.com

4. La radio en la escuela: “Jornadas de Radio y Literatura”

Bajo la denominación de *Jornadas de Radio y Literatura* –las octavas se celebraron en abril de 2012– se conoce un evento organizado conjuntamente por la Biblioteca Escolar del Colegio Público La Ería, de Oviedo, coordinado por Juan José Lage, y Radio Asturias. Para celebrar estas jornadas la radio se desplaza a la biblioteca escolar del centro: la radio emite desde la escuela.

Se trata de un acontecimiento único en su género en el ámbito del estado español, con un elevado nivel de oyentes dada su realización en una hora de máxima audiencia. El programa llega a todos los rincones de Asturias.



Imagen 1. Público participante en la última edición de las Jornadas de Radio y Literatura (2012).

El programa, de una duración de dos horas, se transmite en directo desde la Biblioteca del *Colegio Público La Ería*, de Oviedo, con la asistencia de invitados, que deben reservar su plaza con antelación, ya que el número de puestos se limita a cuarenta.

Por lo general el programa se divide en tres apartados o mesas: en la *primera mesa*, entre las doce y las trece horas, participan diferentes personalidades del ámbito de la cultura, en una tertulia abierta que tiene como tema central la lectura y la literatura; en la *segunda mesa*, los participantes son los alumnos del centro, entre primero de Primaria y sexto, cada cual comentando sus lecturas preferidas; y en la *mesa tercera*, se da paso a personaje o personajes de cierre, como puede ser un Cuentacuentos o algún intermediario o invitado especial.

Por el programa han pasado autores como Gonzalo Moure, Tina Blanco, Carmen Gómez Ojea – Premio Nadal–, Milio Rodríguez Cueto, Pepe Monteserín, Miguel Rojo o Mariano Arias – finalista del premio Nadal - ; ilustradores como Pablo Amargo o María Luisa Torcida; cuentacuentos como Paco Abril; además de profesores como Carmen Ruiz Tilve, Julián Pascual, Benigno Delmiro o Francisco García Pérez, responsable del suplemento cultural del diario “La Nueva España”; librerías como Conchita Quirós de la librería Cervantes; periodistas como Tino Pertierra o los tres directores de diarios de Asturias: “La Nueva España”, “El Comercio” y “La Voz de Asturias”; los rectores de la Universidad de Oviedo Juan Vázquez y Vicente Gotor; o el ex Consejero de Educación del Principado José Luis Riopedre.

Las VIII Jornadas celebradas el 21 de abril de 2012, dedicadas al cine, contaron con la presencia de *Juan Bonifacio Lorenzo*, cineasta y director de la Filmoteca de Asturias; *Maxi Rodríguez*, actor, guionista y autor teatral; y *JuanGona*, productor cinematográfico. Entre el público estaba María Verdeja, profesora de la Universidad de Oviedo.



Imagen 2. Presentadora y alumnado participante en la radio en la última edición de las Jornadas de Radio y Literatura (2012).

La presentación corre a cargo de una periodista de la Cadena SER (Loreto Matilla en las tres primeras Jornadas y Alejandra Martínez en las siguientes) y la coordinación de todo el acontecimiento corre a cargo de Juan José Lage Fernández, profesor del Centro, director de la revista *Platero*, Premio Nacional al Fomento de la Lectura en 2007 y colaborador habitual de Radio Asturias.

Siempre con el apoyo incondicional del actual bibliotecario José María Gómez, del Claustro de Profesores y del equipo directivo presidido por Eduardo Fuente del Río, que tiene el honor de inaugurar las Jornadas y participar en la primera mesa. Teresa Herrero, secretaria del centro, es la diseñadora del cartel publicitario que se envía a todos los centros.

El evento se comenta y aprueba en el Claustro de Profesores, pidiendo la colaboración de los que estén prestos a ayudar: preparación de la Biblioteca, colocación de una pancarta, compra de materiales, distribución de programas y carteles etc.



Imagen 3. Cartel anunciador de la última edición de las Jornadas de Radio y Literatura (2012).



Los objetivos de estas jornadas son: promocionar la literatura infantil y juvenil y la lectura, promocionar la biblioteca y el centro, crear un foro de debate y opinión a través de la participación de alumnado, lectores y comunidad educativa en general, además de conmemorar el Día Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

Ello es así porque el evento se desarrolla todos los años el sábado más próximo al dos de abril, aniversario del nacimiento de Andersen y declarado Día Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

Además del programa propiamente dicho, se realizan una serie de actividades con la pretensión de dar más realce al acontecimiento.

- Menú de convivencia: una vez finalizadas las jornadas, se invita a todos los asistentes a un "pincheo" y a un vino.
- Regalo de un lote de libros a todos los participantes de las diferentes mesas.
- Sorteo de libros entre los asistentes o espectadores.
- Confección de un cartel publicitario y un programa que se envía a todos los centros educativos de Asturias.
- Invitación personal a las familias para asistir al programa.
- Selección de azafatas y azafatos entre los alumnos de los cursos superiores, para servir de guías y orientadores entre los invitados y entregar un programa de mano a cada uno de los asistentes y ofrecer en las pausas un aperitivo.
- Elaboración de una pancarta que se coloca a la entrada del Centro.

Un acontecimiento de estas características, conlleva un coste económico que hay que afrontar si se desea hacer algo con cierta dignidad. Para la recaudación de los fondos económicos necesarios, y liberar al centro de unos costes que no puede asumir, se procura el patrocinio de diferentes entidades, que van desde la AMPA, que subvenciona tanto el cartel publicitario como el menú de convivencia (la aportación para este año ha sido de cuatrocientos euros), hasta otras instituciones del ámbito local o regional que aportan recursos para el traslado de los materiales, los sorteos y regalos de libros, etc. En las VIII Jornadas, llevadas a cabo en 2012, las colaboraciones vinieron de empresas tan diversas como una boutique, Coca-Cola, Chocolates Lacasa, Cajastur, la ONCE o varias Editoriales, que rentabilizaron su aportación por medio de cuñas publicitarias dentro del programa. Todas ellas aportaron diferentes materiales para donación a todos los invitados.

5. Escuela, radio, lectura e innovación

En las últimas Jornadas de la Radio y la Literatura pudimos escuchar a Cristina Sánchez, alumna de segundo curso (siete años) comentando su lectura preferida. Fue maravilloso escucharla recomendarnos su libro preferido: *Se llama El Viaje de Tin y Ton. El autor es Miguel Rojo. La ilustradora es María Díaz Pereira. La editorial es Pintar. Recibió en 2009 el Premio al Mejor Libro publicado en Asturias. Las protagonistas son las pulgas Tin y Ton. Me gustó porque cuenta de forma divertida el viaje de dos pulgas del trasero a la cabeza de un perro. Lo recomiendo porque es una historia entretenida y divertida. El libro cuenta la historia de dos pulgas llamadas Tin y Ton, que viven en la parte trasera de un perro peludo y pulgoso, llamado Trosky. Están hartas de vivir cerca del trasero de un perro y querían mejorar su vida. Pensaron que en la cabeza estarían mejor y con buenas vistas. "Vamos a la cabeza", dijeron y emprendieron el viaje. Se encontraron con varios*



obstáculos, incluso con una cara grande que los miraba. “¿Quién eres?”, le preguntaron. “Soy el dibujante del cuento”. “Bien, entonces te pediremos que nos dibujes un bonito disfraz”. A Tin lo pintó disfrazado de vikingo y a Ton de indio. Con estos disfraces siguieron su camino y ahora nadie se metía con ellos. Al fin, llegaron a la cabeza, y dijeron: “Aquí el aire huele a limpio” y entraron entre las orejas de Trosky a descansar y a disfrutar de una hermosa puesta de sol como premio a su largo viaje.

El niño o la niña que participa en un proyecto de estas características no olvida jamás esta experiencia, ni su familia: leer el libro, preparar lo que se va a decir, hacerlo delante del público en directo en antena, recibir elogios de los participantes en el evento, etc.

La madre de Lara, otra alumna del colegio, también intervino en el acto y dijo: *yo quiero decir que yo disfruto, no sé si tanto como ella, pero muchísimo, leyendo los libros y las historias infantiles*. Lo mismo sucede con las familias: una experiencia así siempre deja huella y se recuerda en el futuro, y sobre todo, estimula a seguir leyendo porque esa actividad se ve valorada.

Como plantea González Conde (2003:2), *“la radio debe (...) ofrecer soluciones en el desarrollo de la formación en general y de la educación en particular”*. Es evidente que en este centro, lo hace, al ponerse al servicio de la lectura, la formación lectora, la promoción de la lectura.

Jiménez Martínez, J. (2001: 310-313) ha señalado mejoras a diferentes niveles que proporciona la radio empleada como recurso escolar:

1. Motivación
2. Cambios metodológicos
3. Mejora en los procesos metodológicos
4. Educación en valores
5. Participación
6. Relaciones interpersonales y ambiente

Las tecnologías de la información y la comunicación, con frecuencia se ven enfrentadas a algunas tareas educativas como la lectura. Quizá haya que empezar a verlas como aliadas. Como plantea Méndiz Rojas (2004: 120), *“hagamos de las TIC nuestras aliadas, aprovechemos de ellas sus potencialidades y virtudes en beneficio del trabajo que realizamos con estos nuevos aprendices, readecuemos nuestra forma de entregar contenidos y comprometámonos a contribuir en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y democráticos”*.

Cuando iniciamos esta innovación nunca pensamos que llegaríamos tan lejos. Ahora, nos sentimos orgullosos de lo conseguido y los procesos seguidos, que aunque han supuesto un gran esfuerzo, generan a su vez, una enorme recompensa. Estebaranz García (2000: 123) ha dejado escrito que *“los cambios no toman cuerpo de pronto; hay que engendrarlos, alimentarlos y apoyar su independencia para que tengan vida propia más allá de la madre que los engendró y los vio nacer”*. No siempre resulta sencillo desarrollar y consolidar experiencias de innovación como ésta. En todo caso, organizar una experiencia de innovación en lectura a nivel de centro como ésta resulta muy pertinente, motivadora y eficaz.



Referencias Bibliográficas

- ATWELL, N. (2007). The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers. New York: Scholastic.
- CAMPO, A. (2009). La innovación en educación. *Organización y Gestión Educativa*, 17, 1, 7-12.
- CARRATALÁ, F. (2008). Motivación y desmotivación ante la lectura. *CDL Madrid*, 193, 11 -16.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (Coord.) (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GARRIDO, F. (1999). El buen lector se hace, no nace. México: Ariel.
- GONZÁLEZ CONDE, M. J. (2003). Ámbitos de actuación de la radio educativa y su integración en el contexto escolar. *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 4, 1-10.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos educativos*, 4, 297-313.
- LAGE FERNÁNDEZ, J. J. (2006). *Animar a leer desde la biblioteca*. Madrid: CCS.
- LOCKWOOD, M. (2008). *Promoting reading for pleasure in the Primary School*. United Kingdom: Paul Chapman Publishing.
- MARCELO GARCÍA, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: MEC.
- MARTOS, E. y RÖSING, T. (Coords.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: Editora Universitária da Universidade de Passo Fundo.
- MATA, J. (2009). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- MÉNDIZ ROJAS, H. (2004). La radio va a la escuela. *Comunicar*, 22, 115-120.
- SZYSZKO, N. y CATALDI, Z. (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 1-15.
- TEJERINA, I. (1997). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. En Monge, J. J. & Portillo, R. *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*. Santander: Universidad de Cantabria

Reseña Curricular de la autoría

Carmen Álvarez es profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria y coordinadora de la asignatura Organización del Centro Escolar. Es licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo donde previamente también impartió docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación. Su trayectoria investigadora se enmarca en la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, la educación en valores, las metodologías dialógicas de enseñanza y la animación a la lectura. Ha publicado artículos sobre educación en prestigiosas revistas, ha participado en diversos congresos de carácter nacional e internacional y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación del Plan Nacional I+D+I.



EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN UNA ESCUELA PARA TODOS

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Azorín Abellán, Cecilia María

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA cmaria.azorin@um.es

Resumen: El objetivo principal de esta experiencia innovadora ha sido diseñar e implementar una propuesta didáctica de educación en valores en el aula de música. Se ha utilizado un diseño metodológico cuasi-experimental de grupo único. Se trata de observar si a través de una programación basada en el valor de la solidaridad se adquiere por parte del alumnado cambios conductuales derivados de la misma. Se ha llevado a la praxis escolar con tercer ciclo de educación primaria (concretamente 6º curso) en un centro de la Región de Murcia, con una duración de 7 sesiones. Tras el análisis de los cuestionarios (inicial de ideas previas y final de evaluación) diseñados ad hoc y de la propia experiencia educativa, los resultados muestran la gran acogida de los discentes a las actividades propuestas, que han participado de forma activa y motivada en todo momento. En conclusión, se ha constatado a corto plazo un cambio en la conducta del alumnado y su aproximación al concepto-idea del valor solidaridad.

Palabras Clave: música, educación en valores, solidaridad, educación primaria.



Introducción

La sociedad contemporánea vive inmersa en una grave crisis de valores. Estamos sumergidos en una espiral de violencia, consumismo, discriminación, desigualdad, competitividad... Según Touriñán (2009) las rápidas transformaciones que acontecen en la sociedad afectan directamente a todos los agentes educativos (familia, escuela, Estado...) y, en consecuencia, se ocasionan procesos dinámicos de cambio en los sistemas de valores asociados a las culturas. En este contexto surge un concepto de sociedad con crisis de valores y emulsión de nuevos valores fusionados con otros ya existentes. Bajo esta coyuntura surge la cuestión ¿nos encontramos ante una crisis de valores de la sociedad actual o vivimos una crisis de los valores tradicionales? Según Fabelo (2003), un indicador de la agudeza de dicha crisis es que el hombre ponga en peligro su existencia (guerras, contaminación, cambio climático...). En el ámbito educativo, la praxis diaria en el aula de educación primaria desvela una ausencia de disciplina, amabilidad, respeto, sinceridad, gratitud... El alumnado se muestra insolidario, individualista, competitivo, agresivo... Ante la necesidad de una respuesta por parte de la comunidad educativa, Peñalver (2010, 1) opina que “debemos introducir en el currículo de nuestros centros educativos un tipo de enseñanza que responda a estos problemas sociales y que tenga presente la formación en valores básicos”. Según Herrera (2007, 2):

“Cada día se hace más necesaria la presencia de la educación en valores en el currículo los diferentes niveles educativos, pues a nadie se le escapa la suma de deterioros que estamos sufriendo actualmente en las sociedades industrializadas: en el respeto, en la convivencia, en la justicia social, en el cuidado del medio ambiente, etc.”

Para que la sociedad avance hacia un horizonte comprometido, la escuela debe atajar esta crisis y llevar a cabo una educación en valores que logre la consecución de personas íntegras, que tengan una actitud crítica ante la vida y sean coherentes con sus pensamientos y acciones. Imbernón (2002) considera que la educación por sí sola no puede introducir los cambios necesarios en las sociedades pero sí puede actuar como instrumento fundamental para promover cambios en las mismas. A colación de lo expresado surge este proyecto de innovación cuyo “leitmotiv” gira en torno a la relación música-valores, que pretende trabajar el valor de la solidaridad en el aula de educación primaria a través de la música. La solidaridad es un valor opuesto al individualismo, se refleja en el servicio y busca del bien común, su finalidad última es ayudar a los demás, solucionar sus carencias. Precisamente, durante la etapa de educación primaria el alumno se desarrolla de forma integral, construye su personalidad e interioriza los valores que guiarán su futuro comportamiento en la sociedad. El profesorado debe tomar conciencia de su labor y diseñar propuestas didácticas acordes a las necesidades de su realidad educativa. Se han programado actividades innovadoras, próximas a los intereses del alumnado, con personajes famosos afines a ellos para captar su atención, vídeos, inmersión de las TIC en las actividades diarias (diseño de un Blog a tal efecto) lo que ha derivado en una respuesta idónea del alumnado que ha mostrado un extraordinario interés por las mismas. El fin último de esta experiencia ha sido trabajar la figura de la persona solidaria (el voluntariado) en el quehacer diario del niño/a, en su realidad más inmediata, su clase, su barrio, su casa y a su vez, reflexionar sobre la importancia de actuar de forma solidaria en la vida cotidiana, favorecer un cambio de conducta tras la implementación de este proyecto y otorgar una serie de pautas metodológicas a los discentes para adquirir esa conciencia solidaria a través del trabajo de las distintas actividades musicales diseñadas.



Concepto de valor, solidaridad y voluntariado

El concepto de valor es amplio y dinámico, conlleva atributos cognitivos, afectivos y motivacionales. Los valores son afines a la persona, afectan a su conducta, configuran sus ideas y determinan sus sentimientos. Según Ortega y Mínguez (2001, 20-21):

“El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia”.

Admitimos que el valor es una creencia pero también, un sentimiento. Al respecto, Díaz (2001, 51) expresa “valor es lo que mueve mi corazón, imanta mi vida, me hace existir, ser, moverme. Cuanto menos valioso es algo para mí, tanto más se aleja de mi horizonte”. Incluso de forma inconsciente, el ser humano tiende a mostrar sus propios valores en las relaciones sociales así como a evaluar los de otros en relación a sus conductas. El valor adquiere su sentido dentro de un contexto en el propio proceso de socialización. A modo de conclusión, Ortega y Mínguez (2001, 27) concretan que “los valores no están fuera de nosotros, son como el aire que respiramos, vivimos en ellos”.

El Diccionario de la Lengua Española define solidaridad como “adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros”. Según Camps (1994) solidaridad significa sentimiento de comunidad y afecto hacia el necesitado, con obligaciones y necesidades comunes, una participación activa y el reconocimiento de ayuda al otro. La solidaridad es entendida como un valor que tiene connotaciones afectivas, se trata de un sentimiento de participación que nos lleva al auxilio, a prestar nuestra ayuda a aquellos que la necesitan. La solidaridad es un valor que se aprende, el individuo no nace con valores desarrollados. Vicente (2007, 25) entiende que:

“La solidaridad, al igual que todos los valores, debe aprenderse ya que no nacemos personas solidarias. Desde este punto de vista, la educación juega un papel esencial en la aprehensión de tal valor. Este aprendizaje estará fundamentado en la experiencia y en el contacto con personas que muestran conductas solidarias”.

No podemos obviar que la solidaridad es un valor que se manifiesta en la mayoría de las ocasiones a través de la acción de voluntariado. Según Ortega y Mínguez (2001), cuando hablamos de solidaridad, debemos concretar que su forma más representativa es el voluntariado. Una persona voluntaria es aquella que, sensibilizada por la situación social de los colectivos desfavorecidos, excluidos o marginados, decide, de manera altruista y solidaria participar en proyectos dentro de una organización de voluntariado. En definitiva, el voluntariado es un medio para llegar al camino de la solidaridad, un vehículo que nos transporta a un mundo de agradecimiento, maduración, sensibilización y actitud crítica. El voluntario ofrece su tiempo, recursos, trabajo y recibe a cambio satisfacción, aprendizaje, experiencias, relaciones humanas y lo más importante, la creación de una sociedad que se preocupa por los demás y se ayuda mutuamente.

Educación en valores: la institución educativa y familiar como principales agentes transmisores de valores

La formación del discente será completa cuando éste adquiera conocimientos, destrezas, habilidades y aquellos valores morales que le permitan situarse en el mundo de una manera responsable y solidaria. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, explica que es necesario introducir la educación en valores en la educación para que los individuos adquieran una verdadera formación cívica. Como afirma Esteban (2007) educar en valores significa fomentar su práctica, tras mucha dedicación florecen ciertos comportamientos y maneras de pensar. La educación



en valores es un camino básico para promover importantes mejoras sociales. La escuela y la familia, son los principales agentes transmisores de valores. Ambas instituciones, deben postularse hacia un marco de acción conjunta y entendimiento mutuo que no genere contradicción al discente. Para Hernández (2001, p. 517) “la educación en valores requiere de un conjunto de experiencias que han de ser vivenciadas por el alumno en su contexto más inmediato, no exclusivamente el escolar, sino desde diversos ámbitos, especialmente, el familiar”. Por otro lado, Hernández y Sánchez (2008,3) consideran que:

“Hemos pasado de una inexistencia curricular de los valores a una escolarización excesiva de los mismos, hasta el punto de que las instituciones más básicas en la educación en valores, como es la familia, están experimentando una crisis de sus funciones, así como una incapacidad para la transmisión de valores delegando esta competencia en la escuela”.

Según García (2005), la familia es el primer grupo social que educa y enseña a los niños las reglas, normas y conductas que la caracterizan. La escuela complementa la formación en valores que el discente recibe en su hogar. A veces, las condiciones familiares no son las idóneas para una adecuada formación, el papel de la escuela en este sentido es fundamental.

Formación del profesorado y del alumnado en educación en valores: solidaridad

Los docentes necesitan conocer perspectivas teóricas, criterios y estrategias en su formación para llevar a cabo una intervención pedagógica basada en la educación en valores. Deben perfeccionarse a lo largo de su vida, renovarse sobre las necesidades cambiantes de la sociedad y, especialmente, de su alumnado así como plasmar una visión cercana a un currículo verdaderamente comprometido con la educación en valores dentro de su aula. Alonso, Pereira y Soto (2003) advierten que la escuela debe abordar la educación en valores de forma intencional, sistemática y explícita. La formación del profesorado debe estar encaminada a desarrollar en él aquellas competencias que le faciliten una óptima intervención pedagógica. En cuanto al alumnado, la educación en valores en la etapa de educación primaria contribuye a la formación de los futuros ciudadanos que conformarán nuestra sociedad. En este sentido, es básico que nos planteemos qué valores son los que adquieren los discentes en las aulas.

Respecto a la solidaridad en el ámbito educativo, es necesario que nuestros alumnos despierten su interés solidario y preocupación por los demás, que desarrollen conductas dirigidas hacia la consecución de este valor que, en ocasiones, tan alejado queda de la realidad del aula y del niño. Ortega y Mínguez (2001) proponen un itinerario que consideran necesario para la educación en la solidaridad: toma de conciencia de las situaciones de marginación y pobreza de individuos y pueblos, descubrimiento de las causas que producen la marginación y la pobreza, reconocimiento de la dignidad de toda persona que reclama una respuesta, entendimiento del carácter global de los problemas que afectan a la humanidad, cuya solución demanda la respuesta de todos, encuentro de la solidaridad en el entorno más próximo, la solidaridad en mi conducta personal y compromiso y formas de actuación. Se propone una formación de actitudes positivas hacia la participación social y el desarrollo de la conciencia moral. Se trata de una moral compasiva entendida como encuentro con el otro.

Proyecto de innovación: música y educación en valores

La música es un vehículo idóneo para trabajar los valores. Según Alonso, Pereira y Soto (2003) la música es un instrumento educativo para la expresión de valores y sentimientos. A través de la educación musical, los discentes participan en producciones de forma cooperativa, establecen relaciones sociales, trabajo en equipo... Herrera (2007) considera que desde la educación musical podemos elaborar un marco de actuación idóneo para trabajar aspectos como la libertad, autonomía personal,



autoestima, honestidad, felicidad, espíritu crítico, igualdad, solidaridad, pluralismo, cooperación, amor, creatividad... La educación musical puede ser un aliado fundamental para adquirir no sólo los objetivos propios de la materia sino también los relacionados con la educación en valores, logrando así una verdadera educación transversal, plural y global. Willems (1976) afirma que la música puede contribuir a la educación en valores, proporciona una atmósfera próxima al adolescente y sus intereses. Lo realmente positivo sería que la educación en valores se configurara como eje vertebrador de la enseñanza a través de todas las áreas. La figura del profesor de educación musical como educador en valores es decisiva. En ocasiones, los docentes se centran en la transmisión de conocimientos y capacidades musicales ignorando la posibilidad de aprender valores a través de un medio tan indicado como es la música. A veces, el profesorado de música se limita a la enseñanza de la materia sin advertir el enorme potencial que puede tener ésta en cuanto a la educación en valores, relegando dicha tarea a otros ámbitos cuando la música es, por excelencia, un elemento efectivo de comunicación y transmisión de ideas, sentimientos y valores. Autores como Correyero y Melgarejo (2010) afirman que a través de las canciones se conecta con emociones, sentimientos, miedos, sueños, etc. y en ellas se ofrece una visión del mundo en la que se describen aspectos cotidianos, fantásticos y se hacen presentes valores y contravalores. Hernández y Sánchez (2008) añaden que las canciones pueden ser utilizadas como un recurso de gran utilidad en la educación en valores al disponer de un discurso propio, un contenido, una letra o un mensaje. Desde el contexto de la enseñanza de la educación musical, surge la necesidad de desarrollar materiales que faciliten la praxis del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que fomenten la educación en valores.

En la última década, ha habido una gran proliferación de artículos y experiencias relacionadas con la temática música y valores: Alonso, Pereira y Soto (2003), Márquez (2003), Fernández (2003), García (2005), Herrera (2007), Riaño, González y Guerra (2007), Vicente (2007), Hernández y Sánchez (2008), Ferrer (2009), Correyero y Melgarejo (2010), Porcel (2010), Peñalver (2010) y Tiburcio (2010) entre otros. La mayoría de los antecedentes e investigaciones giran alrededor de la canción y el análisis de su texto, forma más común de evaluar connotaciones valorales y musicales que la canción, como recurso educativo, puede ofrecer al ámbito de la educación musical. En este sentido, se plantea un proyecto innovador que trata desde la perspectiva didáctica todos los ámbitos musicales (canto, audición, instrumentación, movimiento...) a través de una propuesta que integra de forma globalizada la temática de educación en valores en el aula de educación musical y ámbito de Educación Primaria. La finalidad de este proyecto es dar respuesta a una necesidad demandada por la sociedad contem-poránea, reflexionar sobre la importancia de la solidaridad en nuestras vidas y los posibles cambios de conducta que pueden ser generados en los discentes a partir de programaciones didácticas, lo-grando a través de esta experiencia educativa, una mayor conciencia de los valores mediante la mú-sica, vehículo idóneo de transmisión.

Objetivos

El objetivo principal es diseñar e implementar una propuesta de educación en valores innovadora en el aula de educación musical para concienciar al alumnado de 6º curso de educación primaria de la importancia de la solidaridad en sus vidas. Los objetivos operativos han sido: crear actividades originales, elaborar un cuestionario inicial para conocer las ideas previas del alumnado sobre el valor de la solidaridad, elaborar un cuestionario final de evaluación para conocer el grado de conocimiento adquirido así como valorar la opinión del alumnado en relación a las tareas propuestas y el posible cambio de conducta tras la finalización del proyecto pedagógico diseñado.



Metodología

Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental de grupo único llevado a cabo en el aula de música de educación primaria. La muestra participante se ha compuesto de 24 alumnos (14 niñas y 10 niños) de tercer ciclo, concretamente 6º curso. La recogida de datos se ha realizado a través de dos cuestionarios, uno de evaluación inicial y otro de evaluación final para constatar el cambio en el pensamiento del alumnado respecto al valor de la solidaridad y nivel de concienciación en su vida cotidiana.

Actividades

1.- Disco-fórum de la canción "Ay Haití". Audición y ficha sobre la misma para completar las palabras eliminadas del texto de la canción. Visionado del vídeo con música y letra a modo de karaoke (disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=kHXEVfV4S4s>). Análisis de la letra y comentario de la misma.



Imagen aula de informática: disco-fórum. Autora: Cecilia Mª Azorín

2.- Lluvia de ideas en la pizarra sobre la solidaridad y palabras relacionadas con este valor que aparecen en la canción.

3.- Propuestas solidarias en el aula de educación musical con cartulinas de colores para decorar el aula. Ejemplo (ver imagen): "participar en un concierto solidario en el colegio para recaudar fondos por una buena causa".



Imágenes: realización de cartulinas solidarias. Autora: Cecilia Mª Azorín



4.- Cadeneta de percusión corporal a modo de improvisación: un alumno propone una palabra relacionada con la solidaridad según la lluvia de ideas realizada anteriormente y un ritmo, una vez ejecutado, el resto del grupo-clase repentiza.

5.- Audición-vídeo de la canción Chiquitita, versionada por Amaia Montero. Comentario y debate de esta canción comercializada en el período navideño con fines solidarios en colaboración con Unicef.

6.- Instrumentación con láminas de la canción Imagine de John Lennon (himno solidario por excelencia). Provocación de un conflicto, no hay instrumentos de láminas para todos, ¿cómo nos organizamos? Tocamos por alternancia de parejas o tríos, al finalizar, reflexionamos sobre lo ocurrido ¿hemos respetado los turnos? ¿nos hemos comportado de forma solidaria con el compañero?

7.- Visita al Blog “Solidaridad en el aula de música” (disponible en <http://solidaridadaulademusica.blogspot.com/>). Realización de las actividades propuestas en el Blog, completamos fichas sobre las mismas: se realizan cuestiones del tipo ¿cuándo es el Día Internacional de la Solidaridad?, lectura de frases solidarias, instrumentación del Himno de la Alegría con flauta.



8.- Visionado canción Solaridad de Eros Ramazzotti e interpretación con cazú de la misma.



Imagen ensayo coreografía (Autora: Cecilia Mª Azorín)



9.- Canción Solidaridad de Cecilia M^a Azorín, canto y coreografía.

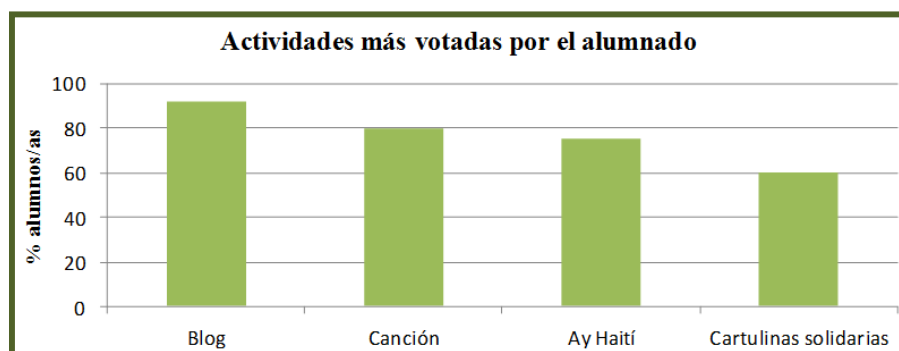
Solidaridad

Cecilia M^a Azorín

So - li - da - ri - dad, sen - ti - mien - to de ver - dad es día - lo - gar y tam - bién a - vu - dar.
So - li - da - ri - dad, es a - po - yo_a los de - más, es to - le - far y_o - fre - cer a - mis - tad.

Recogida y análisis de resultados

La evaluación de esta experiencia de innovación se ha realizado mediante la recogida de información de los siguientes instrumentos: cuestionario inicial y final, observación directa, grabación en vídeo de las actividades-tareas propuestas y producciones de los escolares (dibujos, fichas, materiales impresos, debates, participación, coreografía, instrumentaciones...). Las actividades más valoradas por el alumnado han sido el Blog "Solidaridad en el aula de música", la canción "Solidaridad", el disco-fórum sobre Ay Haití y las cartulinas solidarias.



Podemos deducir de ello que las actividades implementadas a través de las tecnologías de la información y la comunicación (visita al Blog, vídeos Youtube...) han sido acogidas por los discentes con gran entusiasmo, conectando a la perfección con sus intereses. Toda actividad propuesta a través del trabajo por ordenador adquiere mayor significación y relevancia para ellos, logrando conectar de un modo óptimo y adquiriendo mayor motivación y por tanto, una mayor eficacia del mensaje transmitido. La canción "Solidaridad" ha sido la segunda actividad más votada. Al finalizar el proyecto se organizó una audición para el colegio en la que el grupo-clase interpretó dicha canción y su coreografía. El alumnado mostró compromiso por aprender su letra, sonoridad y movimiento (coreografía). La tercera actividad mejor considerada ha sido el disco-fórum Ay Haití, los discentes han reconocido en él sendos personajes famosos como Shakira, Alejandro Sanz, Andrés Iniesta... famosos que han captado su atención. Por último, la elaboración de propuestas solidarias a partir de cartulinas de colores. Durante esta experiencia, se puso un CD con música de fondo recopiladora del proyecto solidario (Imagine, Ay Haití, Solaridad, Chiquitita, Himno de la Alegría...). Esta fusión del área de artística: educación plástica y educación musical (escucha, manualidad y decoración de la cartulina) supuso un espacio de relax y disfrute para el alumnado con una atmósfera idónea para el préstamo de materiales, ayuda entre compañeros para la elaboración de las cartulinas, etc. Por otro lado, las actividades con un grado mayor de componente teórico han resultado menos lúdicas y motivadoras para el alumnado, como son: lectura-debate de frases solidarias, lluvia de ideas...



Conclusiones

Deberíamos reflexionar sobre aquello que consideramos necesario en nuestras vidas y advertir que los cambios, comienzan en uno mismo. Para lograr todo cuanto deseamos, tenemos que obrar según los valores que pretendemos que guíen nuestra existencia, nuestra vida y confiar en futuro mejor.

Respecto a los objetivos planteados al inicio de la propuesta didáctica podemos decir que se ha observado una evolución en el comportamiento del alumnado adquiriendo un mayor conocimiento sobre el valor de la solidaridad. Se ha realizado una reflexión conjunta concibiendo como imprescindible el trabajo de valores en el aula de educación primaria y toma de conciencia de la importante labor que el profesorado aporta a la educación de los discentes, puesto que los alumnos/as son los futuros ciudadanos de una sociedad en la que es muy complicado hoy día mantener unos hábitos mínimos de convivencia y la adquisición de valores tan necesarios como son: igualdad, respeto, justicia, libertad, solidaridad... Finalmente el alcance de los objetivos operativos ha sido óptimo en relación a la programación didáctica, creación de actividades originales e innovadoras y la confección de cuestionarios de evaluación inicial y final. A través de esta experiencia, hemos conseguido unir la educación en valores con la educación musical de una forma cohesionada, demostrando así que ambas pueden coexistir y potenciarse. A su vez, insistimos en la importancia de que la adquisición de valores debe lograrse con el trabajo conjunto de todo el profesorado, áreas... y con la participación de la comunidad educativa al completo: padres, profesorado, alumnado, instituciones educativas... Como conclusiones finales podemos extraer las siguientes reflexiones:

- 1.- Constatación de una decadencia de valores que ha sido observada en el alumnado participante en este proyecto. Es fundamental implementar proyectos relacionados con la educación en valores desde todas las disciplinas en la etapa de educación primaria que trabaja con edades tempranas (6-12 años) en las que la conformación de la personalidad está principalmente alimentada por el modelo familiar y la educación escolar. Podemos decir que tras la aplicación de este proyecto hemos denotado un cambio en la actitud, conducta y pensamiento de nuestro alumnado.
- 2.- Revitalización del poder de la música como vehículo idóneo de transmisión de valores. La música es capaz de establecer un sólido puente entre la educación propia de la propia materia y la educación cívica-moral y se configura como un lenguaje universal que atiende a la perfección las demandas de una sociedad cada vez más compleja a nivel relacional y valoral.
- 3.- Necesidad de implementar proyectos cuyos frutos deben ser recogidos a largo plazo. Este tipo de temáticas necesitan de un marco temporal espaciado en el tiempo para la afloración de conductas y consolidación de las mismas. La continuidad de los proyectos es vital para su éxito y efectividad.
- 4.- El poder de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las generaciones actuales. El alumnado responde con rechazo ante la tradicional dictadura del libro de texto. Sin embargo, acogen positivamente las unidades didácticas, tareas, proyectos, actividades... cuya realización supone el uso de ordenadores, presentaciones visuales, pizarras digitales, etc. con las que conectan de forma lúdica y motivadora.
- 5.- Importancia del compromiso por parte del profesorado. El profesorado debe renovarse, perfeccionarse, reciclarse en relación a las TIC así como actuar de forma comprometida en la elaboración de materiales actuales e interesantes para el alumnado según la realidad de su aula. La implicación por parte del profesorado es fundamental para el éxito de estos proyectos así como la colaboración con profesionales de otras áreas, cuya coordinación se hace prioritaria en la sociedad contemporánea (primacía de una mayor transversalidad, globalización e interdisciplinariedad).



Finalmente, la música se configura como un vehículo idóneo de transmisión de valores. Se espera que este proyecto de innovación sirva como germen de futuras investigaciones así como de referencia para otros docentes que puedan aplicarlo en sus aulas.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO, M. L., PEREIRA, M. C., y SOTO, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En M.C. Benso y M. C. Pereira (Coord.), El profesorado en Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio (pp. 135-202). Concello de Ourense: Aurea.
- CAMPS, V. (1994). Los valores de la educación. Madrid: Anaya.
- CORREYERO, B., y MELGAREJO, I. (2010). Cine, música y valores: de Blancanieves a Tiana. Consultado el 22 de julio de 2012 desde <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Cine,%20m%C3%BAsica%20y%20valores%20De%20Blancanieves%20a%20Tiana.pdf>
- DÍAZ, C. (2001). Las claves de los valores. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- ESTEBAN, F. (2007). Lluvia de valores. Barcelona: CEAC.
- FABELO, J. R. (2003). La vida humana como criterio fundamental de lo valioso. Los valores y sus desafíos actuales. La Habana: José Martí.
- GARCÍA, A. (2005). La música como herramienta para la formación en valores según el diseño curricular del nivel de educación básica, primera y segunda etapa. Consultado el 7 de agosto de 2011 desde: <http://www.monografias.com/trabajos26/musica-y-valores/musica-y-valores.shtml>.
- HERNÁNDEZ, M. A. (2001). Educación familiar: educación en valores. En A. Hirsch, Educación y valores. México: Gernika.
- HERNÁNDEZ, M. A., y SÁNCHEZ, E. (2008). Los valores en la música. Una experiencia con los alumnos de pedagogía. Conocimiento, educación y valores. Consultado el 22 de julio de 2012 desde: http://acosoescolar.es/valores/Comunicaciones/Educ_Art/Hernandez_P_M-UM.pdf
- HERRERA, S. (2007). El aula de música al servicio de la educación en valores. Conocimiento, educación y valores. Consultado el 22 de julio de 2012 desde: http://acosoescolar.es/valores/Taller/Herrera_R_S-UVigo-taller.pdf
- IMBERNÓN, F. (2002). Cinco ciudadanías para una educación. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, P., y MÍNGUEZ, R. (2001). Los valores en la educación. Barcelona: Ariel.
- PEÑALVER, J. M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 64, 1-10.
- TOURIÑÁN, J. M. (2010). Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica. A Coruña: Netbiblo.
- VICENTE, G. (2007). Música y valores: diálogo, tolerancia y solidaridad en canciones infantiles. Música y educación, 71, 17-43.
- WILLEMS, E. (1976). La preparación musical de los más pequeños. Buenos Aires: Eudeba.
- MÁRQUEZ, E. (2003). Los valores en la educación musical. Lista Electrónica Europea de Música y Educación (LEEME), 11, 1-13.
- FERNÁNDEZ, F. (2003). Música, currículo y educación en valores. Cuadernos de pedagogía, 328, 62-65.
- RIAÑO, M. E., GONZÁLEZ, N., y GUERRA, S. (2007). ¿Cómo fomentar los valores a través de la música? Un programa formativo diseñado para la educación primaria. Eufonía Didáctica de la Música, 41, 118-124.
- FERRER, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. Eufonía Didáctica de la Música, 45, 30-38.



- PORCEL, A. M. (2010). El valor formativo de la música en primaria. Innovación y experiencias educativas, 32, 1-9.
- TIBURCIO, E. (2010). Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en Escuelas Primarias de la República Dominicana. Lista Electrónica Europea de Música y Educación (LEEME), 25, 123-148.

Reseña curricular de la autoría

Cecilia M^a Azorín Abellán es Maestra especialista en Educación Musical (Premio Extraordinario Fin de Carrera, Universidad de Murcia) y Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.



UNA PROPUESTA PRÁCTICA MULTIMEDIA ONLINE PARA LA FORMACIÓN COLABORATIVA DE LOS EQUIPOS DE PROFESORES EN EL DISEÑO DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTAS E INVESTIGADORES

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Ballesteros Regaña, Cristóbal

Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA.cballesteros@us.es

Resumen: En la presente investigación pretendíamos conocer las posibilidades que podían ofrecernos los materiales multimedia online para la formación inicial del profesorado y su desarrollo profesional posterior, con relación al problema planteado por la dificultad que encuentran los equipos docentes a la hora de afrontar el diseño de unidades didácticas constructivistas e investigadoras en la enseñanza primaria, de acuerdo con la orientación del marco curricular vigente.

Esta es la razón por la que, partiendo de los problemas relativos al diseño y desarrollo del currículo de primaria, nos propusimos conocer las posibilidades que podía ofrecernos un material multimedia online dirigido expresamente a la formación del profesorado por investigación en el campo del diseño de la enseñanza de las ciencias y el conocimiento del medio, promoviendo y facilitando las tareas de planificación de unidades didácticas orientadas a la investigación escolar de base constructivista sobre problemas específicos que los alumnos pueden plantearse en su interacción con el medio.

Palabras Clave: multimedia, aprendizaje colaborativo, diseño de unidades didácticas, constructivismo, enseñanza por investigación.



1. M.A.D.E.I: Material Multimedia Online de Apoyo para el Diseño de la Enseñanza por Investigación

Para describir las características del M.A.D.E.I. detallaremos, por una parte, la estructura sobre la que se desarrolla el contenido que incluye y su organización y, por otra, la estrategia de formación que se deriva de su estructura organizativa para orientar la adecuada utilización del mismo.

a) Estructura organizativa del M.A.D.E.I

La estructura organizativa parte de un menú principal que ofrece tres opciones iniciales:

a) ¿Qué contenido incluye y cómo está organizado? (ver figura nº 1). Presenta a título orientativo y de forma esquemática la estructura y organización de los contenidos desarrollados en los diferentes módulos y secciones que componen el conjunto del M.A.D.E.I.

b) ¿Cómo puede usarse?(ver figura nº 2). Una segunda opción en la que se establecen las nociones básicas sobre cómo utilizar y moverse por la aplicación, para conocer la estrategia de formación a partir de la cual se organiza la estructura funcional del material multimedia.

c) Diseñar una unidad didáctica con el M.A.D.E.I. (ver figura nº 3). Un tercer bloque propuesto con la finalidad de desarrollar los contenidos y orientaciones necesarias para abordar el diseño de la enseñanza desde una perspectiva investigadora.



Figura nº 1. ¿Qué contenido incluye y cómo está organizado?

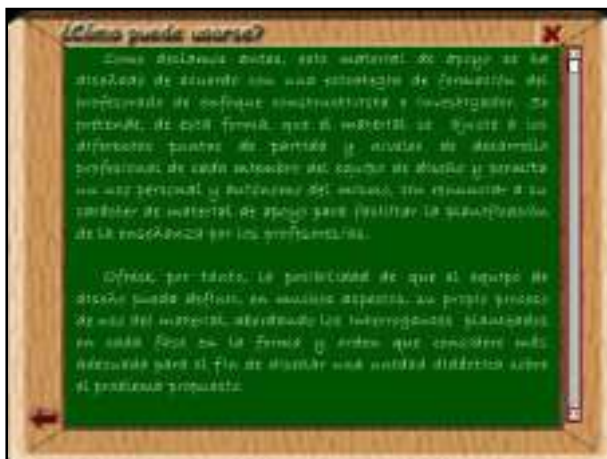


Figura nº 2. ¿Cómo puede usarse?



Figura nº 3. Diseñar una unidad didáctica con el M.A.D.E.I.

En este sentido, para ayudar a diseñar una unidad didáctica de naturaleza constructivista e investigadora y que el propio material se estructure de acuerdo con esa misma orientación, el M.A.D.E.I. se organiza en torno al estudio, la reflexión y el debate en equipo sobre un conjunto de cuestiones concretas, que se propone abordar en el curso de una secuencia con tres fases: la exploración y mejora del conocimiento profesional, la exploración de las ideas de los alumnos sobre la nutrición de las plantas y la planificación de la unidad.

1ª Fase: Exploración y mejora de nuestro conocimiento profesional.

Para esta primera fase se plantea el desarrollo de los módulos A: ¿Qué sabemos y qué necesitamos saber sobre la enseñanza y las unidades didácticas de enfoque constructivista e investigador? y B: ¿Qué sabemos sobre la nutrición de las plantas?

El módulo A proporciona información sobre las características que definen, tanto la enseñanza como las unidades didácticas de orientación constructivista y basadas en una estrategia de enseñanza por investigación. En concreto, se compone de las siguientes secciones y apartados:

- ¿Cómo decidir qué enseñar, desde una perspectiva constructivista e investigadora?
- ¿Cómo enseñar desde una perspectiva constructivista e investigadora?
- ¿Cómo son y cómo diseñar unidades didácticas de enfoque investigador?

El módulo B ayuda a analizar y mejorar el conocimiento profesional del equipo de profesores sobre el problema planteado por el objeto de estudio de la unidad a diseñar: ¿Cómo se alimentan las plantas? Está compuesto por las siguientes secciones y apartados:

- ¿Qué es la alimentación y cómo se relaciona con la nutrición del ser vivo?
- ¿cómo se produce la nutrición de las plantas y qué lugar ocupan en ella la alimentación, la respiración y la fotosíntesis?
- ¿En qué coinciden y en qué se diferencian la nutrición de las plantas y la de los animales?

2ª Fase: Exploración de las ideas de los alumnos sobre la nutrición de las plantas.

La segunda fase orienta sobre los procedimientos y estrategias metodológicas más adecuadas para aproximarse a la realidad conceptual de los estudiantes de primaria, en general, y de los estudiantes de la clase, en particular, sobre la nutrición de las plantas. Para ello, se ha estructurado sobre la base de los siguientes módulos, secciones y apartados, respectivamente:



Módulo C. ¿Qué suelen pensar los alumnos de primaria sobre la nutrición de las plantas?:

- ¿Qué conocimientos cotidianos influyen sobre las ideas de los alumnos relativas a las plantas?
- ¿Qué suelen pensar los alumnos sobre la alimentación, la respiración y la fotosíntesis?
- ¿Cómo se suelen relacionar entre sí las ideas de los alumnos sobre la alimentación, la respiración y la fotosíntesis?

Módulo D. ¿Qué piensan nuestros alumnos sobre la nutrición de las plantas?: ¿cómo conocer las ideas de nuestros alumnos sobre la nutrición de las plantas?

Módulo E. ¿Qué problemas y obstáculos se plantean en la enseñanza escolar sobre la nutrición de las plantas?:

- ¿Qué problemas se plantean en la enseñanza relativa a la nutrición de las plantas?
- Principales obstáculos de los alumnos de primaria en la construcción de sus conocimientos y sus posibles vías de superación.

3ª Fase: Planificación de la unidad.

La tercera y última fase propone el desarrollo de los módulos F: ¿Qué enseñar en esta unidad? y G: ¿Cómo organizar la enseñanza en esta unidad?

El módulo F aporta las referencias y orientaciones necesarias para caracterizar los diferentes elementos curriculares que definen el ¿Qué enseñar? y se desarrolla a partir de las siguientes secciones y apartados:

- ¿Qué objetivos generales?
- ¿Qué objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales específicos?

La información ofrecida por el módulo G facilita la definición del ¿Cómo enseñar?: la finalidad inmediata, el diseño, selección o formulación del conjunto de las actividades didácticas y la secuenciación de las mismas. Para ello, se estructura con relación a las secciones y apartados que siguen:

- ¿Qué finalidad inmediata dar a la unidad?
- ¿Qué actividades incluir?
- ¿Qué aspectos evaluar?
- ¿Cómo evaluar esos aspectos?
- ¿Cómo organizar en su conjunto el desarrollo de la unidad?

La estructuración interna de toda esta información adopta en el M.A.D.E.I. un esquema de navegación arborescente, ya que por sus propiedades permite: a) ser consistente con las características de la información recogida en cada uno de sus módulos, b) desplazarse de una forma natural por los diferentes nodos informativos, c) evitar la posibilidad de saltar de unos nodos a otros entre los cuales haya una desconexión, tanto en la semántica como en el nivel de detalle de los contenidos; d) orientar las estrategias de navegación de los docentes en función de sus prioridades profesionales, e) pasar del conocimiento global y esquemático al concreto y detallado, con sólo seleccionar el módulo, sección o apartado adecuado y f) responder a los siguientes interrogantes desde cualquiera de sus pantallas: ¿dónde me encuentro ahora?, ¿hacia dónde puedo ir?, ¿cómo puedo ir allí?, ¿dónde he estado ya? y ¿dónde hay información complementaria?



Se trata, por tanto, de un sistema que combina la posibilidad de navegar tanto secuencialmente como de forma totalmente libre e interactiva, ya que aunque permite desplazarse entre los contenidos de cada rama o módulo con absoluta libertad, sin embargo, requiere volver necesariamente al índice general para pasar de un módulo a otro.

Con el propósito de facilitar la navegación por la interfaz, el M.A.D.E.I. proporciona algunos mecanismos y elementos de ayuda que juegan un papel fundamental para que los profesores sepan cómo moverse y qué posibilidades tienen (Ballesteros, 2002; Cabero, 1996, 2001; Cabero y Duarte, 1994 y 1999; Cabero y Romero, 2004):

- a) El empleo de color azul o amarillo en los textos y el cambio de forma se utiliza como elemento de ayuda para diferenciar las zonas sensibles o activas de cada pantalla y los botones de navegación: “Salir del M.A.D.E.I.”, “Ir al menú principal”, “Imprimir pantalla”, “Volver atrás”, “Ir adelante” e “Iniciar la sección”, que nos permitirán acceder a cada uno de sus módulos, secciones y apartados.
- b) Un menú principal en el que se incluyen todos los módulos del M.A.D.E.I. y desde el que puede accederse a cada uno de ellos, además de moverse libremente entre cada una de sus secciones y apartados correspondientes. No obstante, como señalamos anteriormente, para salir de cada rama o módulo será necesario volver al inicio del mismo para realizar una nueva selección.
- c) En cada sección se incluye un índice con los apartados que pueden consultarse y se divide la pantalla en dos partes (ver figura nº 4). La mitad izquierda para navegar entre los contenidos, sobre los que se desarrolla la estructura del M.A.D.E.I., en función de las relaciones establecidas entre los mismos y utilizando los textos sensibles. Y la mitad derecha para el cuaderno de trabajo, un procesador de texto, como herramienta adicional, que tienen a su disposición los profesores para: c.1) recoger las incidencias y reflexiones que puedan surgir durante la consulta de las diferentes secciones del material multimedia y c.2) diseñar los diferentes elementos didácticos de la unidad experimental tanto en los archivos que incorpora inicialmente el M.A.D.E.I.: Diarios de las sesiones, ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?, como en los archivos que puedan ser creados por los profesores durante las tareas colaborativas de planificación.
- d) El desarrollo de los contenidos, en la parte izquierda de la pantalla, también incluye palabras sensibles con enlaces sobre mapas conceptuales de apoyo que: d.1) se hacen visibles cuando el ratón cambia de forma, pasando a mano cerrada como efecto motivador, al superponerse sobre cada una de ellas; y d.2) mantienen a los profesores en el mismo apartado de la aplicación para mostrar información adicional (superpuesta a la anterior) sobre el/los concepto/s o tema/s que se esté/n tratando.
- e) Para aquellos apartados en los que la información excede el tamaño de la pantalla se han previsto dos alternativas (ver figura nº 5).



Figura nº 4. Pantallas de trabajo del M.A.D.E.I.

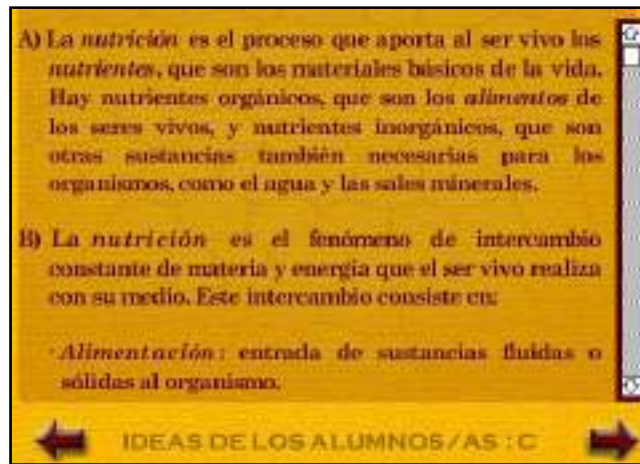


Figura nº 5. Barra de desplazamiento y botones “Volver atrás” e “Ir adelante”.

Por una parte y de forma general, incluyendo una barra de desplazamiento vertical en el borde derecho de la ventana del documento para desplazarse por el contenido de los textos utilizando el ratón; y, por otra, en el caso específico de la primera sección de los módulos C y F, el problema de espacio se soluciona incorporando un botón en el margen inferior derecho de la pantalla izquierda, que cumple la función de “Ir adelante” y puede ocupar varias pantallas.

f) Las herramientas de navegación necesarias para moverse por el M.A.D.E.I. incluyen nueve botones asociados a iconos repartidos de la siguiente forma:

- “Salir del M.A.D.E.I.” (1), “Menú principal” (2), “Iniciar la sección” (3) e “Imprimir pantalla” (4) en el margen superior izquierdo de la pantalla (ver figura nº 6).



Figura nº 6. Botones de la interfaz.



- “Volver atrás” (1) e “Ir adelante” (2) en los ángulos inferiores de la parte izquierda de la pantalla (ver figura nº 7).

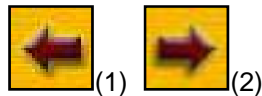


Figura nº 7. Botones de desplazamiento.

- “Abrir”, “Imprimir” y “Guardar” en el margen inferior de la pantalla del cuaderno de trabajo (ver figura nº 8).



Figura nº 8. Botones del cuaderno de trabajo.

- g) Las “marcas de revisión” están incluidas en todas las pantallas para informar sobre la secuencia de navegación que siguen los profesores conforme van accediendo a cada una de las secciones o apartados, además de añadir una marca diferenciada indicando el punto en el que se encuentran en cada momento.

A modo de síntesis, destacamos las principales características que definen el Material Multimedia de Apoyo para el Diseño de la Enseñanza por Investigación:

- La interfaz se ha organizado para que pueda accederse a cualquier parte del multimedia mediante los diferentes niveles de estructuración.
- La estructura de la aplicación adopta, por tanto, un esquema de navegación arborescente, aunque dentro de cada módulo los profesores tienen libertad de navegación en red por sus diferentes secciones y apartados.
- Aunque el orden de presentación de los módulos y secciones en el Menú Principal responde a un orden secuencial lógico, desde una perspectiva de enseñanza constructivista e investigadora, sin embargo, también ofrece, al mismo tiempo, la posibilidad de que los equipos de profesores puedan definir su propio proceso de uso, en función de sus intereses y nivel de desarrollo profesional.
- En la parte superior izquierda de cada pantalla se orienta con “marcas de revisión” sobre los apartados que van siendo revisados por los docentes.
- Todas las pantallas son identificadas con sus correspondientes títulos.
- Prevalece la utilización de iconos para describir los elementos de la interfaz que sirven de apoyo para la navegación.
- Como elementos motivadores se recurre al cambio de forma en el cursor (una mano que marca con el dedo índice para señalar las zonas activas de enlace y una mano cerrada para indicar la presencia de textos emergentes con información complementaria) y a los botones de símbolos, con apoyo de breves referencias emergentes alusivas a su función.
- Los textos presentan palabras o zonas sensibles que contienen dos tipos de enlaces: los explicativos para añadir información adicional sobre su contenido y los asociativos para relacionar significativamente los diferentes módulos, secciones y apartados del material.



b) Estructura funcional del M.A.D.E.I: Estrategia de Formación por Investigación

El M.A.D.E.I. está dirigido, básicamente, a proporcionar apoyo didáctico a equipos de profesores implicados en tareas de diseño de la enseñanza relativa a un tópico concreto del curriculum de primaria. También pretende, en general, contribuir a la formación de los mismos en cuanto a los fundamentos didácticos del trabajo de planificación de procesos docentes.

El enfoque general del material multimedia online posee una orientación de tipo constructivista e investigadora que se refleja en dos aspectos. En primer lugar, en cuanto a la estrategia de formación del profesorado puesta en juego, que subyace y se manifiesta en toda la estructura y contenido del multimedia. De esta forma, se fomenta el análisis, el debate y la reformulación progresiva del conocimiento profesional, como un proceso de investigación protagonizado por el propio equipo docente que colabora en estas tareas de diseño y al que aporta apoyo y asesoramiento.

En este sentido, el M.A.D.E.I. incluye, en la primera pantalla de cada una de las secciones de los módulos A, B, C, D, y E, los apartados “Explorando nuestras ideas iniciales” (ver figura nº 9) para que analicen previamente sus concepciones de partida sobre los contenidos que se vayan a desarrollar en cada sección y los “¿Qué hemos aprendido?” (ver figura nº 10) para que contrasten esas ideas iniciales con los nuevos conocimientos adquiridos al finalizar la consulta de las mismas.

Es posible que la utilización de este material pueda realizarse a cargo de equipos docentes que tengan una cierta experiencia sobre lo que supone diseñar una unidad didáctica de enfoque constructivista e investigador. Si es así, poseerán ya unos conocimientos adecuados sobre algunos o la totalidad de los interrogantes que les planteen y es probable que, incluso, no tengan que detenerse mucho en la reflexión sobre estas cuestiones.



Figura nº 9. Ejemplificación de los “Explorando nuestras ideas iniciales”.



Figura nº 10. Ejemplificación de los “¿Qué hemos aprendido?”.

En todo caso, no obstante, sería conveniente que trabajasen los “Explorando nuestras ideas iniciales”, ya que su función es precisamente la de ayudarles a reflexionar sobre sus conocimientos iniciales y a valorar hasta qué punto existe coincidencia o discrepancias de mayor o menor calado entre las ideas de los componentes del equipo.

En segundo lugar, el enfoque constructivista e investigador que caracteriza la estructura general del multimedia también se manifiesta, respecto a la metodología que se propone para el desarrollo de la enseñanza en la etapa de primaria. Así, el material proporciona apoyo para el diseño de una unidad didáctica concreta, enfocada de acuerdo con una estrategia de enseñanza de orientación constructivista e investigadora y relacionada, en este caso, con la nutrición de plantas verdes, cuyo objeto de estudio particular será el problema “¿Cómo se alimentan las plantas?”, a desarrollar en el tercer ciclo de primaria.

Si bien el objeto de estudio se ha fijado previamente, pues ello resultaba imprescindible para los propósitos de la investigación, esta circunstancia no condicionará el diseño particular que realice el equipo docente con la ayuda del material, ya que éste permite y fomenta la exploración y el uso personalizado del mismo, estimulando la libre selección de objetivos, actividades concretas y esquema de secuenciación de las mismas. Aunque siempre dentro del marco psicopedagógico constructivista e investigador de la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado.

Con todo ello, pretendemos que el M.A.D.E.I. se ajuste a los diferentes puntos de partida y niveles de desarrollo profesional de cada miembro del equipo de diseño y permita un uso personal y autónomo del mismo, sin renunciar a su carácter de material de apoyo para facilitar la planificación de la enseñanza por los profesores. Ofrece, por tanto, la posibilidad de que el equipo docente pueda definir, en muchos aspectos, su propio proceso de uso del material, abordando las propuestas y orientaciones planteadas en cada fase en la forma y orden que considere más adecuada con el fin de diseñar una unidad didáctica sobre el problema propuesto.

De acuerdo con el enfoque adoptado, el material didáctico multimedia online, por una parte, dialoga con el equipo de profesores planteándole cuestiones sobre las que estudiar, reflexionar, debatir y decidir y, por otra, proporciona la posibilidad de acceso inmediato a la información relativa a esos interrogantes, respetando el procedimiento que cada equipo de maestros considere más relevante y adecuado para sus propósitos.



Finalmente, debe quedar claro que el tipo de apoyo que quiere ofrecer este material didáctico es el adecuado para que la unidad didáctica elaborada, por los profesores que lo utilicen, sea realmente un producto original de cada equipo de diseño y resulte funcional para su puesta en práctica por cada uno de los integrantes del mismo.

2. Posibilidades didácticas del M.A.D.E.I. para el diseño de unidades didácticas constructivistas e investigadoras

Las conclusiones que se derivan del análisis realizado en nuestra investigación sobre las posibilidades didácticas ofrecidas por el M.A.D.E.I., durante su experimentación, ponen de manifiesto interesantes implicaciones respecto a la mejora del mismo, en particular, y a las posibilidades y características didácticas que reúnen este tipo de propuestas prácticas de aprendizaje multimedia, en general, para mejorar los procesos de formación del profesorado en el diseño de la enseñanza de las ciencias:

- Proporcionan un entorno de formación flexible que se adapta a los diferentes puntos de partida y niveles de desarrollo profesional de los equipos docentes interesados en el diseño de este tipo de enseñanza.
- Consideran sus necesidades, iniciativas e inquietudes profesionales a la hora de tomar decisiones sobre la estrategia de planificación a seguir.
- Proporcionan el apoyo y asesoramiento necesario para reforzar la comprensión de las principales dimensiones didácticas del proceso formativo que se desarrolla.
- Plantean cuestiones sobre las que estudiar, reflexionar, debatir y/o decidir, al mismo tiempo que acceso inmediato a la información relativa a esos interrogantes.
- Liberan las posibilidades de acceso y consulta.
- Combinan la presencia y manejabilidad, tanto de la información como de los diferentes recursos organizativos disponibles (diarios, cuadernos de notas, archivos de diseño, producciones individuales, etc.), para poder desarrollar varias tareas simultáneamente en la misma pantalla.
- Reúnen las posibilidades más características de los procesadores de textos convencionales para la redacción y manipulación de los documentos escritos.
- Añaden al contenido de sus diferentes textos, palabras claves y/o mapas conceptuales de apoyo para aportar más información sobre sus significados y relaciones fundamentales.
- Respetan y mantienen la calidad y actualización científica de los contenidos que se desarrollan.
- Adecuan los niveles de lenguaje utilizados para la redacción de los contenidos a las características y necesidades de los profesores.
- Estructuran la organización de los módulos y secciones de forma que facilitan el acceso a la información necesaria para cada momento del proceso de diseño.
- Apoyan la navegación con mapas conceptuales emergentes capaces de sintetizar y presentar, en una misma pantalla, los principales conceptos y relaciones que se tratan.



- Crean espacios de trabajo abiertos que permiten a los profesores reflejar y consultar, en cualquier momento, desde sus ideas iniciales hasta las decisiones tomadas y/o los progresos alcanzados en las diferentes sesiones de trabajo colaborativo.
- Los elementos gráficos diseñados (botones, textos, mapas e ilustraciones) contribuyen a la presentación y desarrollo de los contenidos: permitiendo la percepción intuitiva de sus funciones, facilitando la navegación por el conjunto de la información y haciendo posible que los docentes trabajen sobre varias pantallas, al mismo tiempo, para simultanear las tareas de diseño.
- Respetan, en todo momento, la personalidad del equipo docente a la hora de definir su estrategia de diseño, permitiendo que se desplacen autónomamente para explorar y consultar las diferentes secciones y módulos.
- Potencian las iniciativas profesionales de los equipos de profesores a la hora de definir y caracterizar los diferentes elementos curriculares de la unidad.
- Proponen estrategias que facilitan el intercambio y la contrastación de las concepciones iniciales de los docentes con los nuevos aprendizajes que van adquiriendo, para reforzar la participación del equipo de profesores en la construcción activa de su nuevo conocimiento profesional.
- Respetan el ritmo individual y grupal de aprendizaje y diseño de los docentes, permitiendo que pueda organizarse sobre la base de sus propias necesidades, iniciativas e inquietudes profesionales.
- Facilitan la toma de decisiones de manera colaborativa, autónoma y fundamentada proporcionando el apoyo y asesoramiento adecuado y necesario.
- Orientan la estrategia de trabajo colaborativo ofreciendo en todas las pantallas referencias sobre la ruta de navegación y el itinerario seguido en cada uno de los movimientos y consultas realizadas.
- Facilitan procedimientos de retroalimentación sobre los contenidos que se desarrollan en el material y la información que pueda ser elaborada durante las sesiones de diseño.
- Permiten la incorporación en su propio ordenador de la nueva información complementaria que los equipos decidan añadir.

En definitiva, el M.A.D.E.I. constituye una aportación que creemos contribuirá al diseño de nuevas propuestas prácticas de aprendizaje por investigación que faciliten el apoyo necesario para contrarrestar las deficiencias más características de los equipos de profesores, respecto a su formación inicial y permanente para el diseño de la enseñanza por unidades didácticas constructivistas e investigadoras.



Referencias Bibliográficas

- BALLESTEROS, C. (2002). ¿Cómo afrontar el diseño de materiales multimedia? Algunos principios y orientaciones didácticas. En A. Cosano y J. Cabero (Coords.), *Nuevas Técnicas, Metodologías y Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza* (Versión digital en CD-ROM). Sevilla: Diputación de Sevilla y Grupo de Investigación Didáctica (G.I.D.) de la Universidad de Sevilla.
- CABERO, J. (1996). Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza. En J. Cabero; M. Cerdeira y G. Gómez (Coords.), *Medios de Comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II* (pp. 201-226). Sevilla: C.M.I.D.E. (Ayuntamiento de Sevilla) y S.A.V (Universidad de Sevilla).
- CABERO, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- CABERO, J. y DUARTE, A. (1994). CD-ROM en la enseñanza e investigación: una tecnología en aumento. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 83-101.
- CABERO, J. y DUARTE, A. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 13, 23-45.
- CABERO, J. y ROMERO, R. (2004). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada: Arial.

Reseña Curricular de la autoría

Cristóbal Ballesteros Regaña es maestro, pedagogo y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, donde desarrolla su labor docente e investigadora en el área de Didáctica y Organización Escolar (diseño, desarrollo y evaluación didáctica de medios-TIC y procesos de enseñanza y aprendizaje) como Profesor Contratado Doctor del departamento de Didáctica y Organización Educativa. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica (GID): HUM-0390. Primer Premio Nacional en los Estudios de Ciencias de la Educación, en los Premios Nacionales de Fin de Carrera de Educación Universitaria. Premio de Investigación Social Aplicada al trabajo «Estado actual del voluntariado andaluz: necesidades formativas», organizado por el Área de Acción Social de la Excm. Diputación Provincial de Sevilla. Ha sido becario FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y participado en proyectos de innovación docente relacionados con el EEES, cursos, seminarios y congresos de especialización orientados a la formación didáctica como docente universitario.



CÓMO ORGANIZAR INTERCULTURALMENTE EL AULA DE MÚSICA DE SECUNDARIA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Bernabé Villodre, María del Mar

Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia. Avenida de los Naranjos, 4, 46022, Valencia, ESPAÑA maria.mar.bernabe@uv.es

Resumen: La diversidad cultural presente en las aulas de Educación Secundaria supuso una revisión de los contenidos curriculares de la legislación cuando el número de alumnado extranjero en las aulas fue visto como una numerosa realidad, y como tal, cuando comenzaron a demandar una educación de calidad y en condiciones de igualdad. La asignatura de Música sufrió muchos cambios de contenidos y, debido a éstos y a sus características intrínsecas, pasó a convertirse en el centro neurálgico de la posible actividad intercultural del centro de enseñanza obligatoria. Desde esta comunicación se pretende mostrar cómo debe organizarse el aula de música, en cuanto a espacio, a materiales, a actitudes, a valores, y a contenidos, para que el proceso de enseñanza/aprendizaje musical se convierta en un proceso educativo intercultural, en el que la comunicación entre culturas sea una realidad posibilitada gracias a la práctica de la interpretación musical y reforzada por la asimilación teórica de las diferentes características del lenguaje musical, comprendido como lenguaje universal de comunicación entre los pueblos.

Palabras Clave: diversidad cultural, Interculturalidad, música, educación musical.



1. Introducción

Los problemas derivados de los contactos culturales surgidos a raíz del fenómeno migratorio desembocaron en una revisión de los contenidos curriculares de la legislación educativa. Esta revisión en aras de la calidad y la igualdad, vino exigida por el alumnado extranjero; de manera que, todas las asignaturas del currículo tuvieron que realizar cambios para ofrecer una educación de calidad a todos los educandos. La asignatura de Música fue la que más cambios presencié y la que, debido a ellos, pasó a convertirse en el centro neurálgico de la posible actividad intercultural del centro de ESO (Ruiz, 2007; Cruz Roja Española, 2009; Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004). Al fin y al cabo, la Música es el “producto” principal que plasma todos los valores, creencias y sentimientos de una cultura; y, además, es “una actividad fundamental de los pueblos, que en él se manifiestan los sentimientos, los pensamientos y las costumbres” (Venturi, 2004, p. 242).

El centro de Secundaria debe convertirse en un espacio de participación real y efectiva de las culturas minoritarias, en zona de expresión e intercambio cultural, que contribuya al desarrollo de una sociedad respetuosa con la pluralidad cultural (Ramírez, 2006). Ésta debe aprovecharse para construir un currículo interculturalizado (Leiva, 2011) que refleje el análisis de diferentes aportaciones culturales y que no se convierta en un documento con contenidos culturales conceptuales que se limiten a mostrar esa diversidad. Sin embargo, no puede olvidarse que Secundaria coincide con la etapa de la adolescencia, en la que las problemáticas relaciones sociales entre los educandos vendrían a sumarse al “problema” de la diversidad cultural (Pliego y Valero, 2011).

Se puede afirmar que la legislación de esta última etapa de educación obligatoria redujo la Educación Intercultural al ámbito cognitivo (Tourrián, 2008), puesto que sólo se incluyeron nuevos contenidos culturales entendidos como la representación totalitaria de la cultura “del otro”; pero, se obviaron cuestiones como los valores y el hecho de que el respeto a la diversidad no es más que el camino hacia la igualdad de derechos, entre otros. Aunque, para conseguir cada uno de esos objetivos o intenciones interculturales era y es necesaria la formación del profesorado, que debe promoverse desde la administración y con la consciencia de su importancia por parte del profesorado. Resulta descorazonador que en este nuevo siglo siga defendiéndose la importancia de esa formación que se viene reclamando desde finales del siglo pasado (Batelaan y Coomans, 1995), y que todavía no se ha plasmado de forma efectiva en el ámbito formativo del profesorado.

Seguidamente, se mostrará cómo deben superarse las actividades basadas en la simple interpretación de la Música de otros pueblos, que hemos considerado como actividades musicales multiculturales, puesto que pensamos que esta interpretación debe completarse con un trabajo teórico enfocado desde los principios de la Educación Intercultural. Estos principios repercutirán en la distribución del instrumental y del resto de elementos del aula educativa (mesas, etc.); así, como se realizará un análisis comparativo y reflexivo previo de la partitura desde la propia experiencia y los conocimientos culturales propios. De este modo, el proceso de enseñanza/aprendizaje musical se convertirá en un proceso educativo intercultural, gracias a la comprensión de la Música como lenguaje universal de comunicación intercultural.

2. La educación en contextos pluriculturales

La Historia Mundial es la historia de las migraciones (FETE-UGT, 2011). Se puede decir que la Humanidad está acostumbrada a presenciar procesos migratorios, al descubrimiento de culturas (Rodríguez, 2006). Entonces, la perspectiva dinámica de la cultura y las culturas que introduce la Interculturalidad (Fundación Secretariado Gitano, 2007) siempre existió, aunque se perdió con el paso de los siglos y las ansias de globalización económica/homogeneización cultural. No obstante, no debería obviarse que la diversidad es la norma (Colectivo Yedra, 2009), es decir, es más común la diversidad que la unicidad, ya que todos somos diferentes incluso dentro de una supuesta homogeneidad.



En España, la consciencia en torno a la diversidad cultural autonómica desembocó en la revalorización de los elementos tradicionales a través del currículo educativo. Es decir, se quería evitar la uniformización del país que ya se había presenciado durante su fundación como Estado moderno al ocultar, eliminar y suprimir la pluriculturalidad existente (Fundación Secretariado Gitano, 2007). Se comenzaron a defender las características culturales propias de las diferentes comunidades autonómicas, pero costó mucho incluir elementos que reflejasen la presencia de otras culturas “exteriores” que pudiesen estar presentes en el aula. Así, desde la *LOE*, la asignatura de Música en Educación Secundaria es comprendida como un “bien cultural y reflejo de la historia” y como un instrumento de “recuperación y afianzamiento de la identidad cultural de las regiones y grupos con características propias” (Lorenzo y Espejo, 2011, p. 38-39); entonces, aparejada a esa consideración de la Música en ESO y a la demanda de una educación de calidad para todos vino la modificación de los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas de esta etapa. No obstante, no todas las asignaturas modificaron sus contenidos ni registraron cambios significativos relacionados con la diversidad cultural. No deja de resultar llamativo que la administración educativa haya sido tan poco previsora sobre los cambios a nivel legislativo, cuando la diversidad cultural ha sido un fenómeno histórico constante en el territorio peninsular; aunque, esa aparente falta de previsión nos ayuda a comprender la escasez de orientaciones y recursos contenidos en la legislación vigente para afrontar la tarea educativa (Ramírez, 2006).

Un proceso educativo en un contexto caracterizado por la diversidad cultural no tendrá garantías de éxito si no cuenta con un desarrollo de contenidos actitudinales acordes con los contenidos conceptuales que se estén trabajando. En la importancia de este cambio o retorno a la importancia de programar diferenciando los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) ha insistido Bernabé (2011 y 2012), ya que aunque las competencias se hayan situado actualmente en un primer plano, no debe olvidarse que casi todas ellas están caracterizadas por la promoción de valores, de actitudes... En resumen, se trataría de conservar la estructuración de los contenidos y relacionarlos con las competencias básicas.

Ahora bien, ¿por qué desarrollar la Educación Intercultural en la clase de Música? Porque, de acuerdo con González (2010), la Educación Intercultural favorece el diálogo, la convivencia, el sentimiento de igualdad, el respeto a la diferencia; y, al mismo tiempo, prepara para el desarrollo de una convivencia pacífica, gracias al reconocimiento del otro y a la elección libre de valores que se realiza (Tourrián, 2008). Básicamente, la importancia de seguir una línea educativa intercultural se debe a que los principales distintivos de la Educación Intercultural pueden organizarse bajo los cuatro pilares de la educación (UNESCO, 2006): enseñar a saber-conocer, enseñar a hacer, enseñar a vivir juntos, y enseñar a ser. Así pues, el reto de la Interculturalidad (Tourrián, 2008) consistirá en formar al individuo como un ser capaz de combinar la cultura propia con aquella que tiene próxima, pudiendo comprender y desplazarse de una a otra sin problemas; y, en este sentido, la utilización de la Música encuentra plena justificación: el estudio de la historia de las características musicales históricas que se realiza durante la Educación Secundaria permite profundizar y comprender los elementos musicales prestados y asimilados como propios por parte de cada cultura. Es decir, que la Música muestra las relaciones entre culturas y es fruto de esa interacción cultural que pregona la Educación Intercultural.

La Educación Intercultural implica interacción, intercambio, interdependencia, reconocimiento, respeto... Su objetivo es la construcción de una cultura compartida que muestre aquellos elementos que pueden ofrecer las diferentes culturas en contacto, convirtiéndose éstos en “nuestros” (comunes) y dejando de ser “míos” (propios) o “tuyos”. No obstante, insistimos, sólo podrá construirse una cultura común que logre vivirse como compartida, si se reflexiona en torno a la cultura propia; de hecho, la Interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva (Leiva, 2008) sobre la propia cultura. La Música se puede convertir en un ejemplo y, a la vez, en un instrumento para



conseguir ese enriquecimiento y esa reflexión; por ejemplo, las obras de Granados muestran toda la fuerza de la cultura de su comunidad autónoma, pero gran parte de esos elementos que se defienden como propios de la Música española, son resultado de los contactos culturales derivados de invasiones o migraciones vividas en siglos pasados.

Se debe intentar educar interculturalmente en Secundaria a través de la Música porque tanto la etapa como esta materia permiten desarrollar cómodamente los principios que la UNESCO (2006) considera característicos de la Educación Intercultural: posibilita una educación de calidad para todos y respeta la identidad cultural del educando, provee al discente de conocimientos culturales y actitudes necesarias para una participación activa en la sociedad de acogida, y le provee de los conocimientos y actitudes necesarias para contribuir al respeto, al entendimiento entre los diferentes grupos culturales, religiosos, étnicos y sociales de una nación. La práctica de actividades de improvisación musical permite trabajar el respeto a diferentes propuestas, a los turnos... Este ejemplo sirve para ilustrar cómo ese principio educativo intercultural preconizado por la UNESCO es una realidad para la educación musical en Educación Secundaria Obligatoria.

Sintetizando, la ampliación de contenidos conceptuales que ofrece la legislación no va a garantizar que comprendas al otro ni te relaciones de una forma positiva y afectiva con él. Sin embargo, si se toma como excusa la interpretación de una partitura africana para comentar los elementos que ésta tiene en común con la Música española, la Música se convertirá en una herramienta de reflexión, intercambio y cambio. Si queremos lograr una vida plena en este contexto pluricultural, debemos relacionarnos y convivir con todo el mundo (FETE-UGT, 2011), y esta opción es posible desarrollarla desde el aula de Música de Secundaria, tal y como iremos comprobando seguidamente.

3. La asignatura de Música como espacio intercultural

En Secundaria la asignatura de Música tiene unas características que la convierten en el espacio idóneo para trabajar la Interculturalidad, que es un elemento imprescindible actualmente si se parte del hecho de que la Educación Intercultural lleva al entendimiento y al intercambio cultural, gracias a que promueve el conocimiento, las interrelaciones culturales, el autoconocimiento y el replanteamiento de la propia cultura. De acuerdo con González (2010), la Música puede considerarse el principal elemento para trabajar la Interculturalidad porque todas las culturas se expresan musicalmente, e incluso goza de un papel privilegiado de transmisora de información y de acontecimientos relevantes de las diferentes comunidades.

El trabajo de la Música tradicional de la comunidad o región propia promueve la reflexión cultural y ayuda a profundizar en la cultura propia. Esa reflexión debe partir desde el punto de vista de la búsqueda de similitudes y, posteriormente, de diferencias culturales que podrán ser apreciadas después del análisis que implica dicho proceso reflexivo. Es decir, que el aula de Música puede considerarse un punto de encuentro cultural (De Moya, Hernández y Hernández, 2010) y de trabajo de los principales valores que implica la Educación Intercultural, como son el respeto (a otras músicas), la tolerancia (ante el resultado musical del otro) y la igualdad (al analizar diferentes músicas y comprobar cómo se construyen a partir de elementos compartidos y comunes). En esta aula se logrará un reconocimiento de la diferencia y de la similitud que permitirá comprender al otro y construir una cultura común gracias al trabajo cooperativo y a las prácticas creativas que posibilitarán que esta asignatura se convierta en un espacio educativo intercultural.

Es muy importante que la Historia de la Música, la partitura musical o la improvisación musical, se conviertan en instrumentos de búsqueda de similitudes entre músicas de diferentes culturas. No insistamos en señalar tanto la diferencia, sino en buscar elementos comunes en nuestra música para luego analizar las posibles diferencias que quizá ya no sean tan numerosas (Bernabé, 2011). Por



supuesto, es obvio que el mundo es una marea de gente heterogénea, pero de acuerdo con una canción de Macaco, todos vibramos al mismo compás; “compás” que nos puede ayudar a crear una nueva cultura, esta vez compartida. Touriñán (2008) también señala que no debe insistirse en marcar la diferencia porque se puede desarrollar un reduccionismo, la pervivencia del poder de la cultura dominante que no es “la diferente”. La Música, ya sea a través del estudio de sus características estilísticas, ya sea con la interpretación y análisis de diferentes músicas, o bien con la realización de improvisaciones, permite estudiar al otro de una forma amena y conocerse mejor, hecho que ayudará a comprender cuán parecidos somos.

La Música supone la fusión de elementos provenientes de diferentes zonas del mundo, realidad ante la que ningún músico se sorprende; transmite e invita a sentir emociones que no pueden considerarse exclusivas de una u otra cultura, y, de nuevo, nadie se sorprende de la universalidad de las emociones que transmite.

4. Organización intercultural del aula musical

Primero, debe organizarse el espacio del aula para que el alumnado no deba desplazarse a otra aula diferente para interpretar una partitura musical. Si los educandos se trasladan a un aula especial en la que no haya pupitres y que esté ocupada sólo por el instrumental escolar ordenado con sus correspondientes atriles para las partituras, observamos un planteamiento organizativo de la clase de música muy dividido. Es decir, por un lado se estudia la teoría e historia, y después, se realizan las interpretaciones de partituras correspondientes a esa teoría en un espacio totalmente diferente. Así pues, dicha organización no contribuye a mostrar el aula de Música como un punto de encuentro, de experimentación, de intercambio, en el que la práctica de teoría-historia está estrechamente ligada a la práctica interpretativa y a los valores ambas opciones transmiten al estudiante. El mantenimiento de esa separación no contribuye al desarrollo global del estudiante, sino a mostrarle que esta clase es otro espacio más en el que la teoría es inamovible, mientras que la práctica implica interacción.

Aunque el instrumental esté incluido en una única aula, éste no debe quedar distribuido al fondo creándose dos espacios diferenciados (uno de explicación-mutismo del alumno, y otro de interpretación-conversación del alumnado) (Figura 1), sino que el educando debería estar siempre en contacto con el instrumental (Figura 2).

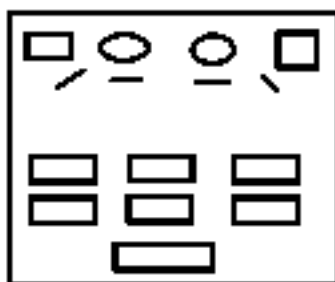


Fig. 1: organización dividida.

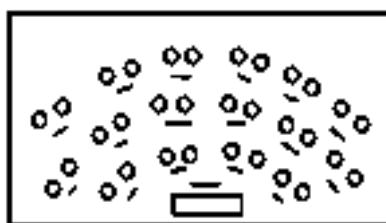


Fig. 2: organización en “orquesta”: un atril cada dos alumnos.



Y, ¿dónde queda el espacio-tiempo para la explicación teórica? Este punto que vamos a explicar no está exento de polémica, de acuerdo con las opiniones recogidas en conversaciones informales durante algunos congresos en los que hemos participado. Puesto que, actualmente, se está insistiendo mucho en la educación de ciudadanos socialmente competentes, ¿por qué no destinar la clase de Música a la adquisición de las ocho competencias básicas? Al fin y al cabo, es la única en la que convergen todas ellas, y una más como es la competencia intercultural, entendida como aquella que posibilita la adaptación social de los educandos a contextos culturales no propios (Aneas, 2008). Este hecho implicaría, por un lado, que el material publicado desaparecería, hecho que acarrearía problemas con las editoriales y con los compañeros que se dedican a este menester. Pero, por otro lado, debe indicarse que, técnicamente, no desaparecería, ya que sería sustituido por una serie de materiales destinados a trabajar las competencias a través de los contenidos conceptuales, que se visualizarían en la pizarra digital (desarrollo de la competencia digital).

La clase de Música de Secundaria debe orientarse al aprendizaje de la Música desde una perspectiva intercultural, en la que el análisis de las características musicales se enfoque como punto de partida para comprender las similitudes y las diferencias entre culturas; de manera que, el alumnado aprendería una serie de contenidos conceptuales musicales y toda una serie de elementos transversales que les llevarían a comprenderse a sí mismos y a las otras culturas. Principalmente, queremos indicar que la clase musical no debe reducirse a una explicación teórica conceptual que tendrá que memorizarse para un examen, o reducirse a un proceso de interpretación vocal-instrumental de la que también se realizará un examen; sino que, también, debemos orientarla a conseguir unas actitudes interculturales a través de un estudio razonado y comparado de conceptos teóricos musicales y de la reflexión y reconocimiento que aporta toda interpretación instrumental. Es decir, una evaluación continuada durante el desarrollo de cada unidad didáctica no sólo permitirá comprobar el grado de asimilación de los conceptos, asociados a un procedimiento, sino que además deberá garantizar la adquisición de unas actitudes y unas competencias. Actualmente, la cuestión de las actitudes es obviada en el proceso de evaluación, pero desde estas páginas se reivindica la importancia de tener en cuenta ese elemento junto con la evaluación de conceptos y procedimientos.

Leiva (2011) considera que cuando se educa interculturalmente se debe promover un currículo alejado del uso exclusivo del libro de texto. Convertir la clase de Música en un espacio de trabajo de valores, de formación global, a través de los conceptos y procedimientos, puede no ser compartido por todos los profesionales de la enseñanza musical de Secundaria. Sin embargo, ¿acaso el análisis constante de partituras musicales y la búsqueda de diferencias y similitudes no lleva a la memorización de los contenidos teóricos de un modo más práctico y efectivo que un examen? Entonces, el educando estará siempre ante su instrumento que cambiará cada semana para que se trabaje el valor de compartir, así como de respetar los materiales. El docente presentará las características de cada período o de cada artista mientras el educando cuenta con una partitura para proceder a la búsqueda de cada elemento que el profesor vaya explicando; se trataría de comentarlos y buscar similitudes con canciones de otros lugares del mundo o con canciones actuales.

Y, ¿cómo deben organizarse los pupitres? ¿Cómo debe realizarse el reparto de instrumentos? Mucho se ha escrito sobre la distribución de los pupitres en los centros educativos, pero a la hora de trabajar interculturalmente hemos considerado más adecuada la imitación del formato de una orquesta (Figura 2). Es decir, si se cuenta sólo con carrillones, xilófonos y metalófonos, lo más adecuado es que se dispongan como un semicírculo y en primera posición los carrillones, después los xilófonos y luego los metalófonos; aunque, en caso de contar con instrumental de pequeña percusión como panderos, cascabeles, claves, güiros, cajas chinas..., se colocarían al fondo y por sonoridades agudas a graves. Se podría considerar que así no todos tienen la misma visión, que no todos se observan, que unos pueden quejarse por estar al fondo y otros por estar los primeros... Realmente, en un contexto musical no se observan estas puntualizaciones porque: ocupen la posición espacial que ocupen,



todos los instrumentos son imprescindibles para la interpretación. El alumnado debe comprender que cada instrumento es especial porque aporta una sonoridad sin la cual la partitura perdería aquello que la hace única y diferente; y la distribución espacial que sitúa a los instrumentos más graves siempre al fondo y los más agudos delante tiene un sentido y una razón puramente musicales, que determina el resultado final de cara al público.

Se puede observar cómo esta organización de la clase responde a una intencionalidad interpretativa, es decir, la organización orquestal viene determinada por un resultado sonoro que, al mismo tiempo, nos sirve para mostrar el respeto a la interpretación y a la posición del otro. De ahí, la necesidad de trabajar de forma práctica y de orientar las clases al trabajo de valores y competencias, principalmente, aunque no se excluirá el trabajo de conceptos y procedimientos que serán la herramienta para conseguir dichos valores. Principalmente, se pretende evitar la caída en actividades que confunden la Interculturalidad con el folklorismo, cuya confusión debe evitarse (Carbonell, 2000; Bernabé 2011). Se trataría de incorporar repertorios de culturas tradicionales desechadas (Samper, 2011), al tiempo que se suman a las obras clásicas y populares modernas, que quizá sean las que más unan al alumnado procedente de diferentes partes del mundo.

A continuación, los contenidos conceptuales desarrollados en el aula se centrarán en las características de los diferentes períodos histórico-musicales y en el estudio de las figuras más representativas, tradicionales y populares. No sólo pueden trabajarse las características de la Música romántica con Chopin, puesto que se puede aprender a buscar elementos de ésta en la Música tradicional polaca de la misma época e, incluso, en la música polaca moderna actual. Cada contenido teórico, cada elemento estilístico que se trabaje debe tratar de localizarse en diferentes tipos de Música; al mismo tiempo, se procederá al análisis de la letra para buscar emociones, sentimientos y valores. Para profundizar en las características de la Interculturalidad, es conveniente promover la búsqueda de Música de otros lugares que pueda producir un mensaje similar mediante las nuevas tecnologías de la información, así se promueve la adquisición de otras competencias como la de aprender a aprender y la digital.

El docente cuando muestra un elemento estilístico concreto (concepto) que los alumnos deben buscar en la partitura con su interpretación (procedimiento) estará intentando mostrar qué implica o implicó dicha característica en el pensamiento de la época, qué supone para ellos actualmente de acuerdo con su contexto, si lo pueden encontrar en su Música cotidiana o si es común a otras (actitudes). Este trabajo diario en el aula concluirá con una recogida de los resultados observados en clase o con un test en el que se evalúe su grado de asimilación de los valores interculturales y de las competencias básicas; así como con una recogida de información continua a lo largo de cada sesión, centrada en la realización de los procedimientos y, por tanto, la interiorización de los conceptos. Partimos de la consideración de que la adquisición de actitudes por parte del alumnado va a implicar que han comprendido los conceptos y han sabido desarrollar los procedimientos asociados a ellos. En Educación Infantil se evalúa al alumnado a través de la observación directa y de la recogida de información que implica, junto con los materiales que van realizando, y los maestros tienen perfectamente claro el avance de los educandos. ¿Por qué en Secundaria no es posible esta opción? Por supuesto, podrían incluirse test con tres ítems de respuesta limitados a Sí, No, A veces, y cuyas diez preguntas recogiesen una muestra del grado de intercambio, de participación, de interiorización conceptual, al mismo tiempo que se dejaran algunas cuestiones de desarrollo centradas en los procedimientos.

Pongamos un ejemplo sobre cómo deben organizarse los contenidos (comprendidos en su triple vertiente): se trabajan las características del período romántico, y se comienza con el nacionalismo. El caso de España es bastante excepcional entre las culturas europeas, puesto que permite trabajar otras culturas porque nuestras características musicales son el resultado de muchos siglos de



convivencia entre musulmanes, judíos y cristianos. De manera que, se podrían establecer relaciones con otras músicas, pero esas comparaciones deben ampliarse a los valores y las emociones que se traslucen debido a la organización específica de los elementos musicales; es decir, se buscan puntos de contacto, a nivel musical, que luego puedan influirles en su desarrollo social. Ese trabajo que parte de la reflexión desde la Música autóctona ayuda a conocer la cultura de pertenencia, y pasa a ser el punto de partida para una búsqueda de elementos similares en otras músicas y para garantizar un intercambio con “el otro” sobre valores, sentimientos y emociones. La inclusión de contenidos musicales de otras culturas no debe quedarse en una aproximación folclorista; igual que el estudio de la Música tradicional de cada comunidad no debe convertirse en un instrumento político, sino que debe convertirse en un estudio comparado que permita aproximarse a las similitudes para comprender las diferencias.

Como ya se comentó en párrafos anteriores, esta opción educativa no es imposible ni ineficaz, en cuanto a su contribución a la formación global del alumnado. En palabras de Touriñán (2008), se debe promover una educación para aprender a vivir juntos, y añadamos, revueltos. El objetivo principal de todo proceso educativo debería ser garantizar el desarrollo humano, personal y social del educando dentro y fuera del centro educativo; de modo que pueda convivir, compartir e intercambiar experiencias, pensamientos y sentimientos.

Las prácticas y las recomendaciones citadas muestran cómo todos los contenidos teóricos son trabajados en el aula, pero se elimina su evaluación memorística que no aporta nada al alumno y es sustituida por una evaluación continua caracterizada por la recogida de datos durante los procedimientos desarrollados en cada sesión. Así pues, si alteramos esa tradicional concepción de la evaluación final memorística, valorando más sus actitudes durante los procedimientos, que precisarán de la asimilación de los diferentes contenidos conceptuales trabajados, se conseguirá una mejora de su comportamiento hacia “el otro” y desarrollarán la competencia social y ciudadana. Es decir, esta orientación metodológica no supone olvidar la evaluación de conceptos y procedimientos, sino de realizar una evaluación de todos y cada uno de los contenidos que se interrelacionan, y mostrar cómo lo más importante es la formación global personal (valores y actitudes); pero, no se podrá conseguir si no se han comprendido los conceptos a través de la realización de unos procedimientos específicos que llevarán a conseguir diferentes actitudes y competencias.

5. Conclusiones

Esta organización intercultural del aula de Música permitirá al alumnado adquirir una serie de valores como el respeto a la producción del otro, el respeto al silencio que implica escuchar al otro, la apreciación de los elementos propios como elementos enriquecedores... Por supuesto, es necesario trabajar otras músicas porque debemos evitar que se cumplan las proféticas palabras de Baba Dioum (conservacionista senegalés, citado en Venturi, 2004, p. 13) que afirma, tristemente, que “al final conservaremos solamente lo que queremos. Querremos solamente lo que entendemos; entenderemos sólo lo que nos han enseñado”; es decir, es importante trabajar otras músicas para invitar a la reflexión cultural, para intercambiar elementos musicales y fundirlos en un nuevo resultado, pero no debe caerse en un proceso de memorización conceptual que olvide los procedimientos y las actitudes interculturales.

Debe evitarse que en la clase de Música se desarrollen experiencias interculturales puntuales, ya que la Interculturalidad debería convertirse en el eje vertebrador de la acción educativa (Ramírez, 2006), y entonces sí podrá decirse que el aula musical de Secundaria, con sus contenidos y el desarrollo madurativo que se vivencia, es un espacio en el que el alumnado toma conciencia sobre lo importante que es considerarse ciudadano del lugar que se habita y ciudadano del lugar del que se viene (FETE-



UGT, 2011). El alumnado aprenderá a tomar prestados valores y conocimientos de ambas ciudadanías que le enriquecerán y le harán mejor ciudadano “de aquí” y “de allí”.

La interpretación de la asignatura de Música como un espacio de trabajo intercultural, puede resultar polémica y controvertida. Aunque, algunos autores han considerado que el aprendizaje de la Música debe centrarse en el componente social y dejar de lado la tendencia tradicionalista academicista (De Moya, Hernández y Hernández, 2010); también, Carbonell (2000) considera que en la educación obligatoria las actividades de enseñanza/aprendizaje deben interpretarse como medios al servicio de la socialización y de la educación global, por supuesto. Estamos defendiendo que el fin principal es la adquisición de actitudes, pero no se llegará a ellas si no se interiorizan conceptos mediante los adecuados procedimientos; así pues, tanto conceptos como procedimientos deben ser evaluados, pero de forma continua y no con un examen “memorístico”.

Esta consideración del espacio musical como educativo intercultural ha partido del hecho de que la Música es la única asignatura del currículo con la que se pueden trabajar perfectamente, y sin recurrir a rebuscadas interpretaciones, todas las denominadas Competencias Básicas y, por extensión, la competencia intercultural. Comentemos brevemente cómo se trabajan cada una desde esta asignatura: la competencia en comunicación lingüística (la música es un lenguaje y como tal permite comunicar y comunicarse, aunque a niveles diferentes al del lenguaje oral), la competencia matemática (la música se construye a partir de “cálculos” matemáticos (armonía y contrapunto); de modo que, la práctica de composiciones implica el uso de determinados cálculos numéricos), la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (se incluyen referencias a la educación para la salud, debido al control postural, al control respiratorio y la relajación que implica para el músico), la música contribuye a comprender el entorno que rodea al alumno y a hacerlo más partícipe de él, lo que desemboca en la competencia social y ciudadana (los valores democráticos se practican gracias al respeto de los turnos y de las interpretaciones, se convive gracias a las improvisaciones que implican escuchar y aprender del otro), el tratamiento de la información y competencia digital (se analizan unos datos, una información que suministra la partitura musical, y el alumnado navega por la red buscando nuevas informaciones relacionadas), la competencia para aprender a aprender (la práctica musical más “académica” y la práctica musical improvisada contribuyen a que el educando aprenda a aprender), la autonomía e iniciativa personal (la improvisación musical, entre otros recursos, permite mostrar al alumno cierta iniciativa en las clases, puesto que todos los resultados musicales de una improvisación son válidos si están hechos con sentimiento, respeto a la aportación del otro y conocimiento de las propias posibilidades), la competencia cultural y artística (ésta es la que favorece la integración cultural (Aneas, 2008)).

La organización de los conceptos musicales a partir de procedimientos y sus relaciones con determinadas actitudes interculturales, permitirá adquirir diferentes competencias imprescindibles para su desarrollo social. Pero, principalmente, la docencia musical debe enfocarse a la adquisición de la competencia intercultural que puede desarrollarse tan fácilmente en esta aula y que es muy necesaria para la sociedad actual, caracterizada por el culto a la inmediatez y a la homogeneidad. La educación musical es un proceso tan global que contribuye como ninguna otra a la formación de ciudadanos libres, democráticos, y respetuosos con “el otro”; y, esta última etapa obligatoria podrá convertirse en el punto final de construcción de una ciudadanía intercultural que se caracterice por asumir la existencia de colectivos distintos que construyan un proyecto común cohesionado (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008); hecho que se verá facilitado por las características intrínsecas de la mencionada asignatura.

Sin embargo, ese proceso educativo intercultural musical no será posible si los educadores no se muestran receptivos ante dos ideas: lo local repercute en lo internacional y los problemas deben entenderse de forma global (Rodríguez, 2006). Principalmente, el docente debe estar formado para



mostrar cómo las diversas culturas que habitan el territorio comparten una interconexión real; interconexión que se vuelve una realidad cuando se estudia Música. ¿Acaso no tenemos influencias orientales y occidentales en nuestra música española? ¿No es fruto de relaciones con Oriente y de los logros de las diferentes etapas histórico-musicales de Centroeuropa? Y, por supuesto, todos esos contenidos son trabajados en Secundaria, pero a ese trabajo debería añadirse la reflexión en torno a ellos, que será imprescindible por tratarse de una etapa en la que se asiste a la maduración personal del educando.

En definitiva, y aunque no convirtamos el aula de Música en un espacio único y completo de trabajo de actitudes, valores y competencias, resulta lícito considerar que una organización intercultural de esta aula, tal y como se ha propuesto, permitirá a los docentes trabajar la Interculturalidad, al mismo tiempo, que se plantea una reconstrucción cultural compartida. Esta transculturalidad (Rodríguez, 2006) o reconstrucción compartida muestra la importancia de que las culturas son abiertas y van cambiando (FETE-UGT, 2011), que la identidad implica un proceso dinámico y en movimiento continuo (Samper, 2011); y esta realidad aparece perfectamente reflejada y recogida a lo largo de toda la Historia de la Música, de ahí la importancia de aprovechar su práctica y estudio para educar interculturalmente.

Referencias Bibliográficas

- ANEAS, M^a A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (5). Disponible en: http://www.rieoei.org/psi_edu21.htm [Consulta: 13 de marzo].
- BATELAAN, P. Y COOMANS, F. (1995). *Bases internacionales para la educación intercultural incluyendo la educación antirracista y sobre los derechos humanos*. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bases_internac.pdf [Consulta: 2010, 3 de marzo].
- BERNABÉ, M^a M. (2011). *La Educación Intercultural en el aula de Música. Unidades didácticas interculturales para Educación Primaria*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- BERNABÉ, M^a M. (2012). Cómo organizar el proceso de enseñanza musical de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de primaria. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2 (1), 235-248.
- BLASCO, J. L., BUENO, V. Y TORREGROSA, D. (2004). *Educación intercultural. Propuestas para la tutoría*. Valencia: Generalidad Valenciana.
- CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Monitor educador*, 90, 32-39.
- COLECTIVO YEDRA (2009). *Convivencia escolar*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales, S.A.
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2009). *Cuaderno de actividades. Una propuesta para trabajar la Interculturalidad*. Madrid: Cruz Roja Española.
- FETE-UGT (2011). *20 Ideas para construir la interculturalidad y prevenir el racismo en educación*. Madrid: Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT y Departamento de Migraciones Confederal de UGT.
- FOLGUEIRAS, P., MASSOT, I. Y SABARIEGO, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (11), 19-28.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2007). *Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- GONZÁLEZ, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música y Educación*, 81, 18-33.
- LEIVA, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2297Leiva2.pdf> [Consulta: 2009, 10 de junio].



- LEIVA, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf> [Consulta: 2012, 20 de marzo].
- LORENZO, O. Y ESPEJO, J. A. (2011). Folclore musical en las aulas de primaria y secundaria. *Música y Educación*, 87, 36-47.
- PLIEGO, N. Y VALERO, M^a (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 8, 77-90.
- RAMÍREZ, F. (2006). *Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI*. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=641 [Consulta: 2010, 3 de marzo].
- RODRÍGUEZ, M. (2006). El interculturalismo, tema de nuestro tiempo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 1 (20), 39-60.
- SAMPER, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, 8, 297-316.
- TOURIÑÁN, J. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. París: UNESCO.
- VENTURI, L. (2003). *Historia de la crítica de arte*. Barcelona: Random House Mondadori, S. A.

Reseña Curricular de la autoría

María del Mar Bernabé Villodre es Doctora en Teoría e Historia de la Educación por la Universidad de Murcia. Es licenciada en Historia del Arte por la misma universidad, en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical por el Conservatorio Superior de Música de Murcia, Máster en Musicoterapia por la Universidad Católica de Valencia y actualmente cursa un Máster en Historia del Arte por la UNED. Es Profesora Ayudante en la Universidad de Valencia y colaboradora del Grupo de Investigación "Educación, calidad de vida y desarrollo" de la Universidad de Murcia y del Centro de Estudios Interculturales de esta misma institución. Ha sido profesora de Secundaria y Bachillerato (Música, Ciencias Sociales, Historia e Historia del Arte), profesora de centros de Régimen Especial (Lenguaje Musical), Profesora Asociada de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Didáctica de las Ciencias Sociales y Sociología de la Educación), y Profesora Asociada del Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares (Psicopedagogía, Sociología de la Educación y Psicología de la Música); además, ha ejercido como musicoterapeuta. Cuenta con diversas publicaciones centradas en el trabajo musical desde una perspectiva intercultural y sobre didáctica musical específica.



RELACIÓN ENTRE ESTILOS COGNITIVOS Y VALORES EN LA ELECCIÓN DE LA RAMA DE CONOCIMIENTO UNIVERSITARIAS

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Cardona Padrón, Yurena

Dpto. de Psicología y Sociología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Santa Juana de Arco, 1. 35004. Las Palmas, ESPAÑA yurenacardonap@gmail.com

Resumen: Es importante incrementar el conocimiento de cómo influyen las variables internas psicológicas del sujeto en la elección de la carrera universitaria, esto beneficiará la labor que realizan los orientadores en los centros. El presente estudio indagó en la influencia de los estilos cognitivos y los valores en la elección de la carrera y la rama del conocimiento universitario, atendiendo así a la nueva configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

La muestra la componen 149 alumnos y alumnas de diversos centros públicos de la zona de Arenales, barrio situado en Las Palmas de Gran Canaria. Estos alumnos estaban cursando segundo de bachillerato de distintas modalidades y todos pretendían cursar una carrera universitaria. Se aplicaron los siguientes cuestionarios y test en dos sesiones de una hora: el Test de Intereses y Preferencias Profesionales de De la Cruz López, el cuestionario Pentatriaxios de Pedro Hernández, y el cuestionario de estilos cognitivos de Sternberg-Wagner (versión corta). Los resultados muestran que no hay correlaciones entre las variables estudiadas, entendiéndose así que las ramas de conocimiento y las carreras universitarias acogen distintos perfiles psicológicos.

Palabras Clave: elección de carrera, variables psicológicas, estilos cognitivos y valores.



La elección de la carrera es una decisión de vital importancia en la vida de un individuo. Las carreras universitarias actuales duran un mínimo de cuatro años y facilitan la inserción en el mercado laboral de las personas. Además esta formación da acceso a titulaciones superiores como másteres y doctorados. Los jóvenes, cuando se encuentran ante una de las toma de decisiones más relevantes de su vida, necesitan orientación y consejo de profesionales, familiares y amigos.

Como profesionales de la educación, los orientadores facilitan una información contrastada, fiable y veraz. Intentan analizar y valorar tanto las características personales del sujeto (inteligencia, intereses profesionales, actitud, personalidad...) como las contextuales (situación del mercado laboral, influencias familiares...). Dentro de las características personales o internas del sujeto es necesario tener en consideración aquellos aspectos de los cuales podamos recabar información para así facilitar una orientación adaptada al sujeto, a sus necesidades e intereses.

Las investigaciones vinculadas a la elección de la carrera y a qué perfiles tienen los universitarios que están cursando determinadas carreras han dado una gran relevancia a los factores internos (Esquivel y Pinto, 1994; Gámez y Marrero, 2003; González, Castro y González, 2008; Nieken y Störmer, 2010; Reardon, Lenz, Sampson y Peterson, 2011; Rehbein, Martínez, Rose y Fritz, 2009). Todas ellas se han interesado por indagar sobre los tipos y rasgos de la personalidad; los intereses; las aptitudes; las metas, y los motivos. Sin embargo, se ha investigado muy poco acerca de los valores y los estilos cognitivos como variables internas que puedan estar condicionando la elección de la carrera.

En cuanto a los valores, Hernández (2002) afirma que el valor es un criterio para elegir y, en consecuencia, para ejercer nuestra libertad. "Se trata de un sistema relativamente estable que sirve de guía o carta preferencial en los pasos que las personas van a dar". (Hernández, 2002, p.141). Según Echeverría et al. (2006), "los valores determinan en cierto modo la conducta, los motivos de esa conducta, puesto que son los criterios para establecer lo que debe ser o no deseable, por tanto la aceptación o rechazo de una normas de conducta" (p. 206). Si entendemos que nos dicen lo que es o no es deseable, comprenderemos también que los valores son cambiantes según la cultura, aunque la mayoría estaremos de acuerdo cuando afirmamos que hay ciertos valores universales.

De igual manera, coincidimos con Ravlin y Meglino (citados por Bortone, 2009) cuando afirman que "los valores humanos constituyen ideales de vida asociados intrínsecamente a la elección de carrera, a las emociones, al mundo organizacional, por lo que constituyen un indicador en la comprensión de la conducta humana". (p. 876). Los valores, por tanto, parecen determinar en gran medida la conducta y entre las muchas que realizamos, está la elección de una carrera universitaria.

A pesar de ser una teoría reciente, en relación a los estilos cognitivos se ha generado una serie de investigaciones de gran relevancia. Ecurra, Delgado y Quezada (2001), exponen que

en la actualidad en el campo de la psicología cognitiva el tema de los estilos pensamiento tiene una singular importancia, tanto por la claridad de la propuesta de la teoría del autogobierno mental de Sternberg (1997, 1999), así como por las potenciales aplicaciones prácticas que podrían derivarse. (p. 13)

Un estilo es una manera característica de pensar. Sternberg no se refiere a una aptitud, sino a cómo utilizamos las aptitudes que tenemos. Igualmente añade que no tenemos un estilo, sino un perfil de estilos. Este autor denomina a su teoría "autogobierno mental", cuya idea básica es que las formas de gobierno que tenemos en el mundo no son fortuitas, sino que son reflejos externos de lo que piensan las personas. Las formas de gobierno que vemos son reflejos de nuestra mente.



Se han desarrollado varias investigaciones que han intentado buscar relaciones entre estilos de pensamiento y las carreras universitarias (González, Castro y González, 2008; Allueva, Herrero y Franco, 2010) pero la gran mayoría se han realizado cuando el alumnado ya está inmerso en el estudio de las mismas, no pudiendo diferenciar si el estilo cognitivo o estilos que predominan en una determinada carrera es fruto del estudio de las mismas, o ya estaba presente antes y a ello debemos la elección de la misma. No obstante, la investigación desarrollada por Kim (2011) con estudiantes de instituto, demuestra que el estilo de pensamiento externo es un predictor alto a la hora de escoger carreras vinculadas a la rama de las ciencias sociales. Además, los estudiantes con una alta puntuación en este estilo escogían un 73% menos carreras de matemáticas e informática. Esto podría suponer que sí que hay cierta relación entre los estilos de pensamiento y la elección de la rama de conocimiento.

Las carreras universitarias siempre han estado vinculadas a ramas y ahora con la nueva configuración del EEES cobra más fuerza que nunca puesto que esto ofrece ciertas ventajas al alumnado. Entre ellas destacamos el poder cambiar de carrera en el segundo curso sin perder el primer año siempre y cuando sea la carrera destino de la misma rama que la anterior. Las carreras universitarias de la misma rama comparten una carga significativa de créditos denominados de "formación básica" que permiten esta movilidad. Entendemos que ante esta clasificación, es posible que los y las estudiantes que comparten la rama de conocimiento tengan ciertas características internas similares que están influyendo en la elección de la carrera.

El orientador podría realizar un proceso de orientación más exhaustivo si se tuviera conocimiento real de estas influencias, y si se tiene evidencia empírica de componentes internos que influyen en las preferencias vocacionales.

Nuestro estudio también nace de la petición de los orientadores de tres centros públicos. Estos orientadores se encuentran desbordados con el número de alumnos/as que tienen en segundo de bachillerato y no disponen de tiempo para poder realizar una orientación académica-profesional adecuada. Querían conocer qué características tiene el alumnado de sus centros y qué variables estaban condicionando sus intereses y preferencias vocacionales. Nuestro objetivo fue comprobar si existen influencias y relación alguna entre variables psicológicas internas (estilos cognitivos y valores) a la hora de sentirse atraído por determinadas carreras y realizar una elección profesional.

Método

Participantes

Se aplicaron tres test a 149 alumnos/as de tres institutos públicos del barrio Arenales, situado en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, que estaban cursando alguna de las tres ramas de bachillerato que oferta el sistema educativo vigente. De los 149 alumnos/as, 62 cursan el bachillerato de Ciencias y Tecnología (41,6%), 66 el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (44,3%) y 21 el bachillerato de Arte (14,1%).

Descripción de los instrumentos

Los tres instrumentos aplicados fueron el Test de Intereses y Preferencias Profesionales, el cuestionario de estilos cognitivos de Sternberg-Wagner y el cuestionario Pentatriaxios.

El Test de Intereses y Preferencias Profesionales conocido por las siglas IPP y cuya autora es María Victoria de la Cruz López pretende dar al alumno/a un perfil de sus preferencias e intereses en torno a 17 campos profesionales. El sujeto tiene que contestar a 204 ítems relacionados unos con actividades y tareas profesionales y otros con profesiones.



Se aplicó la forma corta del Cuestionario de Sternberg y Wagner (Sternberg, 1994), el cual originalmente fue desarrollado en lengua Inglesa, demostrando tener validez y confiabilidad. El Cuestionario está constituido por 65 afirmaciones acerca de diferentes aspectos asociados a las preferencias individuales por la ejecución de tareas, el desarrollo de proyectos y procesos mentales.

Por último, el cuestionario Pentatriaxios recoge los principales valores personales en relación con las distintas áreas de la vida. La estructura factorial del Pentatriaxios recoge 17 factores de primer orden, que reducidos tras el análisis factorial de tercer orden representan tres planos vitales y evolutivos en el desarrollo humana. Se desprenden de él tres niveles: 1) Los valores de satisfacción primaria (que buscan la satisfacción inmediata, tal como la descarga impulsiva, el egocentrismo, la búsqueda de afecto, etc.), 2) los valores de adaptación (que se basan en el esfuerzo y el autocontrol, como la eficiencia, la evitación de conflictos, etc.) y 3) los valores de realización (que se refieren a los proyectos personales en los que existe verdadera implicación y un nivel importante de significación de las metas).

Diseño y procedimiento

Los cuestionarios se pasaron durante los meses de abril y mayo del 2012 a 13 grupos heterogéneos de 2º de bachillerato. En total, participaron en el estudio 1 grupo de Arte y Humanidades, 1 grupo mixto de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales, 6 grupos de Ciencias Sociales y 5 grupos de Ciencia y Tecnología. Al ser tres cuestionarios precisamos de dos horas completas para la realización de los mismos; por ello se concertó dos horas con cada grupo a lo largo de los meses ya mencionados.

Análisis de datos

En esta investigación se ha realizado un análisis descriptivo bivariado.

El cuestionario IPP fue corregido manualmente mediante el uso de plantillas y posteriormente se ofrecieron los resultados a una parte de la muestra (62 alumnos/as) para contrastar la fiabilidad de los mismos. En general, el alumnado se mostró satisfecho con los resultados mostrados.

El resto de los datos, más los obtenidos en el IPP, se analizaron con el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Resultados

Según los datos obtenidos en el IPP, la mayoría de los estudiantes, un 44,23% de la muestra escogerán una carrera de la rama de Ciencias Sociales y un 29,5% optarán por una de la rama de Arte y Humanidades (ver tabla 1). Un 12,8% de los encuestados tiene interés por alguna carrera adscrita a la rama de Ingeniería y Arquitectura mientras que un 8,7% prefiere las de la rama de Ciencias de la Salud. Sólo un 4,7% se interesa por carreras de la rama de Ciencias.

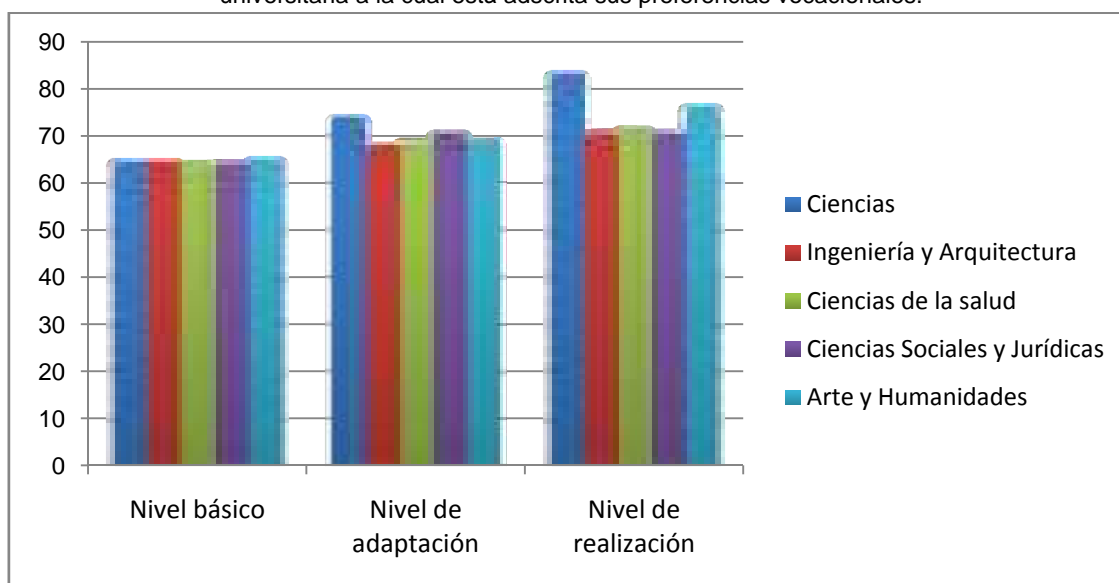
Tabla 1: Distribución de la muestra por rama de conocimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Ciencias	7	4,7
Ingeniería y arquitectura	19	12,8
Ciencias de la salud	13	8,7
Ciencias Sociales y Jurídicas	66	44,3
Arte y Humanidades	44	29,5
Total	149	100,0



En el gráfico 1 se muestra los resultados que han obtenido los encuestados, clasificados por la rama de conocimiento que van a cursar en el cuestionario de valores. En esta tabla se muestra una diferencia significativa en el nivel de realización que puntúa los que prefieren una carrera de Ciencias con una puntuación característicamente superior al resto. Por otro lado, el alumnado que cursará carreras pertenecientes a la rama de Ingeniería y Arquitectura dio puntuaciones ligeramente más bajas en adaptación que el resto de los/as encuestados/as.

Gráfico 1: Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en el cuestionarios Pentatriaxios según la rama universitaria a la cual está adscrita sus preferencias vocacionales.



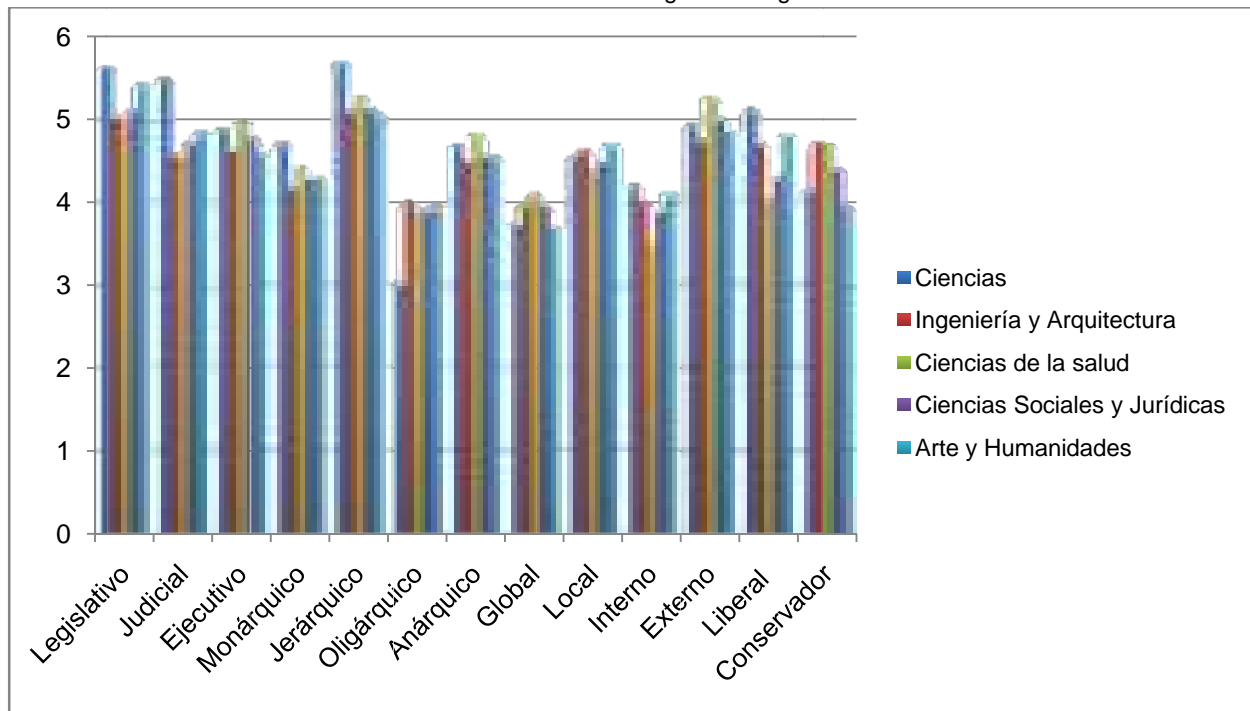
En cuanto a las puntuaciones obtenidas por los y las encuestados/as en los estilos cognitivos (gráfico 2) sólo hemos encontrado diferencias en cuatro de ellos. Los estudiantes interesados en cursar una carrera de la rama de ciencias puntúan bastante alto en los estilos legislativo (5,6) y judicial (5,4), diferenciándose del resto de la muestra. Además estos estudiantes puntúan bastante más bajo en el estilo oligárquico (3,02).

También sobresale la escasa puntuación de los que muestran interés por carreras vinculadas a la rama de Ciencias de la Salud en el estilo interno (3,4). Por el contrario, los de Ciencias y Arte y Humanidades puntúan más alto en este estilo (4,2 y 4,11 respectivamente).

Finalmente, la puntuación más baja en el estilo cognitivo conservador la obtienen los que prefieren carreras de la rama de Arte y Humanidades (3,9). En este estilo el alumnado que se siente atraído por las carreras de Ingeniería y Arquitectura puntúa más alto (4,7).



Gráfico 2: Puntuaciones en los distintos estilos cognitivos según la rama de conocimiento.



Correlación entre estilos cognitivos y el IPP

Se analizó las correlaciones entre los estilos cognitivos y las preferencias de estudio de los/as encuestados/as que se habían obtenido con el IPP. Los resultados obtenidos no muestran correlaciones aunque es preciso destacar algunos datos que sí llaman la atención frente al resultado tan homogéneo.

Las actividades literarias tienen cierta relación con el estilo interno (0,37) obteniendo la puntuación más alta de este estudio.

Las actividades psicopedagógicas correlacionan ligeramente con el estilo jerárquico (0,200) y las profesiones con el estilo oligárquico (0,264).

En cuanto a las actividades y profesiones político sociales las primeras correlacionan ligeramente con el estilo legislativo (0,215) y el oligárquico (0,267) respectivamente.

En cuanto a las actividades y profesiones artísticas-musicales presentan cierta correlación con el estilo laboral obteniendo un 0,245 y un 0,254 respectivamente.

Correlación entre valores y el IPP

Las correlaciones obtenidas entre los valores y las preferencias vocaciones son muy bajas. En general no hay relación entre los niveles básicos y de adaptación y la carrera que prefieren estudiar. Sin embargo, hay algunos datos que llaman la atención. Los datos muestran puntuaciones ligeramente más altas de correlación entre el nivel de realización y los que prefieren las actividades teóricas-humanistas (0,337). Encontramos una correlación parecida entre este nivel y los que prefieren las actividades y profesiones artísticas musicales (0,334 y 0,245).



Discusión

Esta investigación no ha podido demostrar correlaciones significativas entre valores, estilos cognitivos y las preferencias vocacionales del alumnado de segundo de bachillerato de la zona Arenales. Sería necesario comprobar la evolución de este alumnado y determinar si existe un cambio en su perfil cognitivo y valores como consecuencia del estudio de una determinada carrera y posteriormente, como consecuencia de trabajar en un determinado campo. Creemos que es bastante posible que determinadas puntuaciones que han llamado la atención se puedan incrementar con el paso del tiempo y que es posible la consolidación de algún estilo. Aunque con este cuestionario no hemos visto correlaciones significativas con la elección de las carreras universitarias sería necesario investigar con otros cuestionarios y añadir el análisis de las estrategias de afrontamiento como variable que también puede estar influyendo en la elección de la carrera universitaria y de las ramas de conocimiento.

Teniendo en cuenta ciertas investigaciones han confirmado un determinado perfil de estilos cognitivos y carreras universitarias (González, Castro y González, 2008; Ecurra, Delgado y Quezada, 2001; Allueva, Herrero y Franco, 2010) es posible que la consolidación de estilos sea una consecuencia del estudio de una carrera universitaria. Sería necesario, por tanto, contrastar esta investigación con estudiantes universitarios y trabajadores en activo.

Las limitaciones detectadas en esta investigación han sido varias. En primer lugar, hemos tenido poco tiempo para realizar una investigación exhaustiva y con un mayor número de alumnos/as. En segundo lugar, no se contaba con presupuesto para poder ampliar la muestra. Por otro lado, el tiempo y los recursos imposibilitó contrastar los perfiles psicoafectivos del alumnado de bachillerato con estudiantes universitarios y profesionales en activo. Finalmente, sería fundamental volver a encuestar a esta misma muestra durante su estancia en la universidad o tras haber finalizado la carrera universitaria.

Las futuras investigaciones podrían hacer un estudio comparativo entre estudiantes que van a cursar una carrera y los que ya la están cursando, comparando los perfiles psicoafectivos. Dado que hay investigaciones que proponen la vinculación de estilos cognitivos con determinadas carreras sería necesario investigar si los que no comparten ese perfil presentan un rendimiento académico diferente al resto de sus compañeros. Si hay determinadas carreras que potencian ciertos estilos, sería adecuado determinar el perfil del alumno/a en cuanto a estilos cognitivos y recomendarle las carreras que mejor se ajustan a su manera de entender y comprender el mundo.

Referencias Bibliográficas

- ALLUEVA, P., HERRERO, M.L., & FRANCO, J.A. (2010). Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario. Implicaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3675559>
- BORTONE, R (2009). Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 13(47), 971-982. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31486/4/articulo8.pdf>
- DE LA CRUZ, M. V. (1993). *Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales*. Madrid: TEA.
- ECHEVERRÍA, B., ISUS, S., MARTÍNEZ, M.P., & SARASOLA, L. (2006). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- ESCURRA, L.M., DELGADO, A. E., & QUEZADA, R. (2001). Estilos de pensamientos en estudiantes de la U.N.M.S.M. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1), 9-34. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v04_n1/pdf/a01v4n1.pdf



- ESQUIVEL, L. A., & PINTO, J. E. (1994). Toma de decisiones: autoreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional. *Educación y Ciencia*, 3(9), 37-53. Disponible en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/78>
- GÁMEZ, E. & MARRERO, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131. Disponible en: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf
- GONZÁLEZ, G., CASTRO, A., & GONZÁLEZ, F. () Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico. *Anuario de investigaciones*, 15, 33-41. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862008000100035&script=sci_arttext
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los moldes de la mente*. Tenerife: Tafor.
- KIM, M. (2011). The relationship between thinking style differences and career choices for high-achieving students. *Taylor & Francis*, 33(4), 252-262. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783193.2011.603113>
- NIEKE, P. & STÖRMER, S. (2010). Personality as Predictor of Occupational Choice: Empirical Evidence from Germany. *Diskussionspapiere des Schwerpunktes Unternehmensführung am Fachbereich BWL*, 2(8). Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=1737770>
- REARDON, R. C., LENZ, J. G., SANSON, J. P., & PETERSON, G. W. (2011). Big Questions Facing Vocational Psychology: A Cognitive Information Processing Perspective. *Journal of Career Assessment*, 19 (3), 240-250. Disponible en: <http://jca.sagepub.com/content/19/3/240.short>
- REHBEIN, L., MARTÍNEZ, G., ROSE, I., & FRITZ, C. G. (2009). Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera. *Revista de Pedagogía*, 30 (86). 115-134. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65911663006>

Reseña Curricular de la autoría

Yurena Cardona Padrón es Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Al finalizar cada carrera fue galardonada con el Premio Extraordinario Fin de Título. Cursó el máster de Formación del Profesorado en la misma universidad y actualmente cursa el Doctorado de Formación del Profesorado de la ULPGC. Desde 2011, ejerce como docente de diversos cursos de extensión universitaria de la ULPGC sobre temas relacionados con el ámbito educativo y psicopedagógico. Además, desde principios de 2012, es una de las docentes del programa "Familias en red" del Gobierno de Canarias. Un programa cuya labor es formar de manera presencial y semipresencial a familias en temas pedagógicos.



EL PROGRAMA ESCUELA 2.0 DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES ASTURIANOS

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Del Moral Pérez, María Esther

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n, 33005, Oviedo, ESPAÑA emoral@uniovi.es

Villalustre Martínez, Lourdes

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n, 33005, Oviedo, ESPAÑA villalustrelourdes@uniovi.es

Neira Piñeiro, María Rosario

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n, 33005, Oviedo, ESPAÑA neiramaria@uniovi.es

Resumen: Esta investigación forma parte del proyecto I+D+i financiado por el MIC (2011-13) en el que participan las Comunidades Autónomas españolas que disfrutaron de las dotaciones y ventajas que supuso la implementación del programa Escuela 2.0 en las escuelas de primaria y ESO en momentos de bonanza económica. Mediante una encuesta se pudo conocer la valoración otorgada por los docentes asturianos a distintos aspectos relacionados con las políticas de un “ordenador por niño”. Así, la mayor parte del profesorado encuestado manifiesta utilizar frecuentemente los recursos tecnológicos (ordenadores, tablet PC, PDI, internet...) en sus aulas para elaborar actividades, buscar información, comunicarse... Ello ha supuesto un cambio en la metodología docente, que facilita el aprendizaje del alumnado y favorece una formación más acorde a los nuevos requerimientos de la sociedad del siglo XXI. Los docentes opinan que son necesarias mayores inversiones para modernizar la educación con mejores equipamientos. Muchos reclaman una formación más específica para aprovechar las infraestructuras existentes, explotar las herramientas de la Web 2.0 y diseñar materiales didácticos; junto a un mayor apoyo institucional y técnico para el mantenimiento de los equipos, la actualización de programas y la creación de repositorios con más recursos digitales de calidad.

Palabras Clave: Programa Escuela 2.0, innovación docente, TIC, recursos digitales, Web 2.0



Introducción

Del mismo modo que surgieron proyectos similares, para la digitalización de las escuelas, en otros países como EEUU (Kozna & Anderson, 2002) (Holcomb, 2009), Francia (ÉDUNET, 2008), Inglaterra (BECTA, 2010), y en el contexto Iberoamericano (Area, 2011), en España, con el programa Escuela 2.0 - aprobado en Consejo de Ministros el 4 de septiembre de 2009- se quiso incorporar en la escuela los recursos tecnológicos más avanzados para ponerlos al servicio de una educación de calidad moderna.

Para ello, se establecieron unas prioridades que pasaban por proporcionar al alumnado los conocimientos y herramientas claves tanto para su desarrollo personal como profesional. En su primera fase (curso escolar 2009/2010), los beneficiarios directos fueron los alumnos de 5º y 6º de Primaria y los de 1º y 2º de la E.S.O., es decir, de los 10 a los 13 años. Esta política educativa intentaba reducir la brecha existente entre la escuela y otros sectores sociales en los que las TIC suponen un gran empuje para su avance.

La inversión económica realizada inicialmente se orientó a dotar de pizarras digitales, cañones de proyección, portátiles de aula y conexión inalámbrica a Internet a un total de 14.400 aulas a nivel nacional, además de ofrecer a cada alumno un ordenador personal como herramienta de trabajo para utilizar en clase y en casa. En total, durante el curso escolar 2009/2010, se distribuyeron 400.000 portátiles en el territorio nacional. Este esfuerzo por equipar a las escuelas respondía al firme convencimiento y creencia en las ventajas vinculadas a la disponibilidad de recursos tecnológicos y las oportunidades que de ello pueden derivarse.

De este modo, el programa Escuela 2.0 tenía como principal objetivo facilitar la integración curricular de las nuevas tecnologías en el aula. Para ello, se llevaron a cabo una serie de actuaciones (Consejería de Educación de Asturias, 2010):

Dotar de recursos tecnológicos adecuados a los alumnos, profesores y a los centros.

Garantizar la conectividad a Internet de los centros escolares y la interconectividad dentro de las aulas para todos los equipos.

Facilitar el acceso a Internet en los domicilios en horarios especiales.

Asegurar la formación del profesorado no sólo de los aspectos técnicos, sino sobre todo en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.

Impulsar el acceso de toda la comunidad escolar a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares.

Implicar al alumnado y a sus familias en la adquisición, custodia y uso de los recursos.

En Asturias, durante el curso 2009/10 se seleccionaron 287 centros pilotos, - 232 públicos y 55 concertados-, para hacer un seguimiento detallado del programa Escuela 2.0., analizar su funcionamiento y detectar las fortalezas y debilidades. Los criterios utilizados para seleccionarlos fueron: la predisposición del centro para participar en el programa, la ubicación geográfica del mismo, que fueran representativos de las diferentes zonas de Asturias, el grado de formación en TIC del profesorado participante, los medios tecnológicos de partida que ya tenían las escuelas, etc.



Estas experiencias piloto sirvieron de referente para la generalización del programa. Del curso 2009/2010 se obtuvieron interesantes datos, y se describieron las buenas prácticas llevadas a cabo en 309 aulas digitales asturianas de primaria (5º y 6º) y secundaria obligatoria (1º y 2º) con el uso de los 6.970 miniportátiles repartidos entre el alumnado, utilizando los contenidos y recursos integrados en la “mochila digital” que se les facilitó (véase como ejemplo <http://nea.educastur.princast.es/>), las cuales sirvieron para impulsar la extensión del programa.

Por ello, a lo largo del curso 2010/2011, se generalizó el programa en todas escuelas públicas de Asturias, en 5º y 6º de Educación Primaria y en 1º y 2º de la ESO. Se equiparon un total de 298 centros (243 públicos y 55 concertados) con 292 aulas digitales, 7.593 miniportátiles para los estudiantes y 186 redes wifi.

Para facilitar la puesta en marcha y desarrollo del Programa Escuela 2.0 desde las Comunidades Autónomas junto con el Ministerio de Educación se crearon diferentes repositorios de recursos educativos digitales y diversos portales *Web* para que los docentes pudieran compartir sus experiencias. Entre todos, destacamos:

- *Agrega*; <http://www.proyectoagrega.es/default/Inicio>

Es un repositorio de recursos educativos digitales auspiciado por las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación. En él se pueden encontrar contenidos didácticos elaborados por docentes y catalogados por diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, etc.) y áreas de conocimiento (Inglés, Geografía, etc.). Todos poseen una estructura similar, regulados por una licencia de Creative Commons. Es una red de conocimiento abierta a la participación de toda la comunidad educativa.

- *Instituto de Tecnologías Educativas (ITE)*; <http://www.ite.educacion.es/>

Pertenece al Ministerio de Educación, recopila diversos recursos digitales, que pueden ser consultados *on-line* o descargados de forma local. El portal recoge información sobre diferentes cursos de formación dirigidos al profesorado, tanto presenciales como a través de la red, en temas relacionados directamente con el uso y aplicación de las TIC en el ámbito educativo.

- *Buenas prácticas 2.0*; <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/>

Es un blog promovido por el Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación, en el que se dan a conocer diversas experiencias educativas desarrolladas dentro del programa Escuela 2.0. Pretende mostrar a la comunidad docente Buenas Prácticas 2.0 que posibiliten la consecución de resultados educativos óptimos mediante la utilización de diversas metodologías y herramientas.

Todas estas iniciativas institucionales están a disposición de los docentes, implicados o no en el programa Escuela 2.0, y permiten aprovechar las sinergias innovadoras generadas a partir de la utilización de herramientas *Web 2.0*, como los *blog*, las *wikis*, los *postcast*, etc.

En definitiva, la implantación del programa Escuela 2.0, basado en la utilización generalizada de las TIC en la enseñanza y distribución de ordenadores portátiles a los alumnos, ha posibilitado, hasta el momento, que éstos adquieran las competencias digitales exigidas tan demandadas en nuestra sociedad, al tiempo que ha ofrecido a los docentes la posibilidad de adquirir o consultar materiales y programas que les ayuden a impartir sus clases, a aplicar nuevas metodologías de trabajo e impulsar prácticas innovadoras de enseñanza con el uso de las TIC.



Sin embargo, hay que recordar que la lamentable situación de crisis económica por la que atraviesa el país hizo que desde la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, -con fecha de 8 de abril de 2012-, se comunicara que se suprimía el programa Escuela 2.0, aunque se sustituiría por otro proyecto TIC. El cual sufrirá una reducción económica cercana al 60%. Concretamente, se pasa de un presupuesto en Escuela 2.0 de casi 100 millones de euros en 2011, a 41,5 millones en este nuevo programa TIC en 2012. Indudablemente, con todo ello se verán perjudicadas las escuelas.

1. Los docentes asturianos ante el programa escuela 2.0

1.1. Objetivo del estudio

La presente investigación se inserta dentro del proyecto I+D+i financiado por el MIC (2011-13) y dirigido por Manuel Área Moreira, -Catedrático de la Universidad de La Laguna-, titulado *Las Políticas de un “ordenador por niño” en España*. Con él se pretendía presentar las visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. y realizar un análisis comparativo entre las Comunidades Autónomas que disfrutaron de las dotaciones y ventajas que supuso la implementación del mencionado programa (VV. AA, 2011), en las escuelas de primaria y ESO en momentos de bonanza económica. Aquí únicamente, se presentan los datos recabados por el equipo de investigación de la Universidad de Oviedo que tomó parte en el mismo, con relación a la consulta realizada a la muestra del profesorado asturiano participante en el Programa Escuela 2.0.

1.2. Metodología e instrumento de recogida de información

En el proyecto de investigación participaron un total de 60 miembros de quince universidades españolas, quienes de forma conjunta diseñaron un instrumento para realizar una consulta al profesorado de sus respectivas Comunidades Autónomas, con el apoyo del ITE (Instituto de Tecnología Educativa) del Ministerio de Educación y de los responsables de los distintos programas autonómicos de la Escuela 2.0., sobre:

- Usos de las TIC en la práctica docente de aula.
- Las TIC en la organización del centro y la comunicación con el entorno.
- Los usos de las TIC por el alumnado.
- Los usos de las TIC por el profesorado y sus demandas de formación.
- La valoración y expectativas de impacto del Programa Escuela 2.0.

La presente comunicación recoge el informe elaborado por las investigadoras de la Universidad de Oviedo relativo al contexto asturiano.

1.3. Contexto y descripción de la muestra del profesorado participante

La muestra asturiana que respondió la encuesta estuvo constituida por un total de 117 docentes, de los cuales el 63% procede de Centros de Educación Primaria (CEIP). Interesa señalar que algo más del 10% lo constituyen maestros de Centros Rurales Agrupados o Escuelas Unitarias. No en vano en el Principado de Asturias se hizo un gran esfuerzo por favorecer a estos contextos educativos, dotándoles de infraestructuras y recursos tecnológicos (Del Moral y Villalustre, 2011).

Más del 91% imparte docencia en el ciclo de Ed. Primaria y, concretamente, más de la mitad (61%) lo hace en 6º de Primaria junto con algo más del 20% que lo hace en 5º de Primaria. El profesorado procedente de los Institutos de Educación Secundaria (IES) apenas se ve representado, puesto sólo un 6,8% imparte clases en Secundaria, de los cuales el 4% son docentes de 1º de la ESO. Lógicamente, esto se corresponde con la implantación del Programa Escuela 2.0 en los mencionados cursos.



Con respecto a la titularidad del centro hay que destacar que la mayor parte del profesorado que contestó la encuesta (78,6%) pertenece a centros públicos. Por otro lado, algo más del 56% de la muestra eran maestras. Y con relación a la edad, casi el 30% se hallaba entre los 35 y 44 años, el 27,4% entre los 45 y 54 años, siendo el 23% los que tienen 55 años o más. De igual modo, más del 48% declara poseer más de 21 años de experiencia docente, y algo más del 22% entre 11 y 20 años. Sólo el 8,5% manifiesta poseer menos de 4 años de experiencia, lo cual pone de manifiesto que nos encontramos ante un colectivo de profesores experimentados.

2. Programa escuela 2.0 y uso de TIC en las aulas asturianas

A continuación, se presentan los resultados más significativos obtenidos con la encuesta realizada al profesorado de las escuelas asturianas sobre distintos aspectos:

2.1. Uso de recursos didácticos y TIC en el aula

Más del 45% del profesorado consultado declara que utiliza los ordenadores varios días a la semana, mientras que los que los emplean diariamente representan el 24,8 %. Alrededor del 36% de los mismos utiliza Internet varios días a la semana. Con porcentajes similares, un 34% señala que utiliza diariamente la Pizarra Digital Interactiva (PDI) en sus aulas, algo que contrasta con el 53,8 % de los que afirman emplear la pizarra tradicional como recurso cotidiano.

Otro dato de interés que se desprende es la prevalencia del uso de materiales impresos frente a materiales digitales en las escuelas. Los libros de texto (impresos) siguen siendo importantes, pues más de la mitad (68%) los usa diariamente y un 22,2% varias veces por semana, lo cual representa un total de 90,2% que los utilizan diaria o semanalmente. Un 47% declara usar enciclopedias y documentación en papel diariamente y el 29,1% los emplea semanalmente, lo que representa un 76,1 % de los que utilizan estos recursos impresos diaria o semanalmente.

Por otro lado, el 86% de los docentes encuestados declara utilizar las TIC para que los estudiantes realicen búsquedas de información en la internet, alrededor del 78% las utilizan para que sus discentes realicen ejercicios *online*, y en porcentajes similares (77,8%) se encuentran aquellos que las emplean para planificar actividades con apoyo de procesadores de texto.

Sin embargo, resulta llamativo que sólo el 6,8% del profesorado encuestado declara utilizar las TIC para participar en proyectos telemáticos con otros centros educativos. Además, apenas un 30% manifiesta utilizarlas para desarrollar trabajos colaborativos con sus estudiantes. Y es que sólo algo más del 14% del profesorado dice organizar grupos de trabajo varios días a la semana para que los alumnos trabajen con las TIC. Ello evidencia que se planifican principalmente actividades individuales con el apoyo de las TIC, desaprovechando las potencialidades de las herramientas de la *Web 2.0* para favorecer aprendizajes compartidos.

Más de la mitad (62,9%) del profesorado que ha formado parte del estudio establece que utiliza diariamente las PDI para desarrollar sus explicaciones de aula. Sin embargo, sólo el 39,3% declara que sus estudiantes la emplean para realizar exposiciones de sus trabajos ante la clase. Se percibe, por tanto, que la figura del docente sigue siendo el eje central a la hora de transmitir información.

No obstante, según declara algo más del 71% de ellos, la utilización de las TIC en las aulas les ha supuesto un cambio importante en la metodología, al tener que introducir estas nuevas herramientas tecnológicas en su práctica diaria para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, más de la mitad (65%) sigue utilizando el libro de texto como recurso didáctico estrella en la enseñanza, a pesar de que más del 76% de los mismos considere que las TIC sean un elemento altamente motivador para el alumnado.



2.2. Equipamiento TIC y recursos didácticos en los centros escolares

Alrededor del 53% de los docentes considera que el programa Escuela 2.0 ha mejorado el equipamiento tecnológico del centro. En cambio, son pocos los que piensan que con ello se hayan mejorado las comunicaciones entre las familias, el entorno social, otros centros educativos e incluso entre el propio profesorado. A pesar de que se disponga de la infraestructura adecuada para ello, las interrelaciones que se establecen entre estos agentes no se han modificado, desarrollándose éstas fundamentalmente de manera presencial. Se constata, una vez más, que a pesar de la existencia de una buena dotación de recursos tecnológicos, se desaprovechan algunas de las posibilidades que éstos brindan al profesorado.

Casi el 60% ve muy necesaria la figura del coordinador TIC para impulsar el uso de las nuevas tecnologías en el propio centro. Y más de la mitad (69,2%) reclama material didáctico *online*. En porcentajes similares los encuestados detectan la necesidad de crear más sitios *web* que alberguen recursos digitales educativos gratuitos y de libre acceso que faciliten y contribuyan positivamente a la integración curricular de las TIC.

2.3. Utilización de las TIC por parte del alumnado

El 48% de los docentes encuestados señalan que prácticamente todos sus alumnos poseen ordenador y conexión a Internet en sus casas. Además, algo más del 70% considera que el uso que éstos hacen de las TIC en sus casas todos o casi todos los días tiene una finalidad lúdica. En contraposición, un aproximado 30% cree que sus estudiantes las utilizan con la misma frecuencia para realizar tareas escolares.

Más del 73% del profesorado reconoce que sus alumnos poseen las habilidades necesarias para manejar técnicamente las nuevas tecnologías. Más del 60% les cree capaces de buscar y localizar información en Internet sin problemas. Sin embargo, sólo un 26% considera que son capaces de resolver problemas y tomar decisiones y, poco más del 18% de los docentes considera a sus estudiantes competentes para trabajar colaborativamente.

De igual modo, para más de la mitad del profesorado (68,4%) el uso de las TIC ha aumentado la motivación e implicación del alumnado en las tareas de clase. Y si bien algo más de la mitad percibe que los discentes han desarrollado la competencia digital y el tratamiento de la información, y otro 34% de los mismos no duda que sus alumnos han asimilado mejor los conocimientos de la materia con la ayuda de las TIC, tan sólo un 28% se atreve a afirmar que ello haya supuesto una mejora cuantitativa en el rendimiento de los mismos.

En cambio, son menos los que consideran que las TIC han contribuido de forma importante a que los alumnos trabajen más de forma colaborativa, puesto que el 36,8 % del profesorado considera que sus alumnos no han trabajado lo suficiente de manera grupal, mientras que los que creen que los estudiantes han mejorado “bastante “ o “mucho” en este aspecto se reducen a un 26,4%. Un 25,6% opina que el progreso en el trabajo colaborativo ha sido escaso o nulo. Estos resultados son coherentes con el predominio del trabajo individual con TIC en el aula, según se ha comentado anteriormente.

En opinión del profesorado, se aprecia una mejora significativa (30,7%) o leve (34,2%) en la capacidad de los estudiantes para usar de forma expresiva diferentes lenguajes. Sin embargo, la contribución de las TIC al desarrollo específico de las habilidades lingüísticas del alumnado es uno de los efectos menos perceptibles según los docentes encuestados, pues únicamente un porcentaje muy reducido (11,1%) señala que sus alumnos se expresan y se comunican bastante o mucho mejor. Un 34,2% aprecia únicamente un progreso leve, mientras que la mayor parte (41,8%) cree que las TIC no han contribuido nada o casi nada a la mejora de las habilidades lingüístico-comunicativas de los discentes.



2.4. Grado de uso de las TIC manifestado por el profesorado encuestado

La mayor parte del profesorado encuestado afirma que usa el ordenador, consulta Internet y emplea el correo electrónico diariamente. El 36,8% manifiesta que recurre varios días a la semana a determinados portales educativos en busca de recursos para sus clases.

En cambio, son pocos los que dicen utilizar o visitar con frecuencia *blogs*. Un porcentaje nada desdeñable, algo inferior a la mitad, declara que no recurre nunca o casi nunca a las redes sociales, ni participa en *chats*, foros, ni entra en aulas virtuales. Tampoco realiza compras por Internet.

Si bien más del 46% considera que posee la formación adecuada para utilizar las TIC en el aula, sólo el 18% reconoce que sus compañeros del centro están capacitados para implementar el programa Escuela 2.0. En este sentido, el 23% establece que la formación ofrecida por la Administración ha sido la adecuada para desarrollar el Programa Escuela 2.0, aunque hay otro colectivo, representado por algo más del 20% que no está satisfecho con la formación ofrecida por la administración, junto con los que adoptan una postura intermedia y neutra (32,5%) al respecto.

Se observa un alto grado de acuerdo en el tipo de aprendizajes que el profesorado está interesado en adquirir o ampliar: un 70% manifiesta desear recibir más formación principalmente sobre el manejo de *software* específico, y sobre pautas para la creación y diseño de materiales didácticos multimedia.

2.5. Valoración global y expectativas de impacto del programa Escuela 2.0

Si bien hay que tener presente que la consulta se realizó antes de que se comunicara oficialmente que el programa Escuela 2.0 dejaba de financiarse con fondos públicos, se puede apreciar que los docentes tenían grandes expectativas depositadas en el impacto que éste podía tener en la educación.

Así, un alto porcentaje, representado por algo más del 70% del profesorado encuestado, afirmó que el programa Escuela 2.0 contribuiría a fomentar la innovación metodológica en las escuelas asturianas. En ese mismo sentido, más del 60% manifestó que ello supondría un salto de calidad en la formación del profesorado, lo cual favorecería una preparación del estudiante más acorde a los nuevos requerimientos de la sociedad del siglo XXI. De forma similar, el 60% de los docentes que formaron parte del estudio consideraron que, evidentemente, el programa Escuela 2.0 aumentaría la presencia de tecnología en los centros educativos, y necesariamente requeriría que se proporcionara una formación en TIC a los profesores acorde con ello.

En cambio, el porcentaje de los que consideraban que mejoraría el aprendizaje de los estudiantes es ligeramente inferior a la mitad (47,9%). Son pocos (38,5%) los que creían que mejoraría el trabajo colaborativo y la inmensa mayoría compartía la opinión de que en ningún caso supondría la desaparición de los libros de texto y otros materiales didácticos tradicionales.

Algo más del 40% valoró la formación impartida desde la administración autonómica no del todo adecuada (regular). También en lo referido a su consideración sobre la política llevada a cabo por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, un porcentaje parecido la tildó de regular en relación a la creación de materiales didácticos y un 35,9% dió una valoración semejante al apoyo recibido.

Más de la mitad de los docentes opinaron que es necesaria una política de inversiones para modernizar la educación a través de un mayor equipamiento. Sin embargo, las opiniones sobre la conveniencia de extender el programa Escuela 2.0 a otros cursos son muy dispares: mientras un 27,4 % se mostró muy de acuerdo, otro 24% manifestó su completo desacuerdo al respecto.



Finalmente, un 30% realizó una valoración intermedia, -ni positiva ni negativa-, del conjunto de las políticas llevadas a cabo por el Principado de Asturias en torno al programa Escuela 2.0 durante el breve periodo de vigencia del mismo.

3. Conclusiones

Los datos obtenidos revelan que la puesta en práctica del programa Escuela 2.0 en el Principado de Asturias no sólo ha supuesto una importante dotación de equipamiento tecnológico en los centros educativos sino que además ha tenido repercusiones en la docencia. Sin embargo, la incorporación de recursos tecnológicos sólo ha sido aprovechada parcialmente, pues, en términos generales, no se utilizan al máximo todas las posibilidades que ofrecen las TIC, sólo ha habido una transformación parcial de la metodología empleada en las aulas.

De acuerdo con los resultados del estudio, la generalización del uso de las TIC en la práctica docente se traduce fundamentalmente en una incorporación progresiva de la pizarra digital interactiva -como apoyo a las explicaciones del profesorado -, y en la realización de actividades de búsqueda de información en Internet y ejercicios *online* por parte del alumnado. El profesorado encuestado manifiesta estar familiarizado con las TIC y las utiliza habitualmente para buscar información, consultar el correo electrónico y para obtener materiales didácticos.

Es significativo constatar cómo a pesar de la introducción de estos recursos tecnológicos en la práctica habitual de los docentes, los materiales tradicionales -libros de texto u otros documentos impresos y pizarra convencional- conviven con los digitales y siguen teniendo un lugar central en las aulas. Además, se observa cómo la mayor parte de los docentes no aprovecha las posibilidades ofrecidas por las TIC para el desarrollo del trabajo colaborativo, dando prioridad a las actividades individuales en las tareas realizadas con el ordenador. Por ello, aunque los sujetos encuestados consideran que la incorporación de las TIC les ha obligado a realizar cambios en su práctica docente, la metodología didáctica no ha experimentado una transformación tan grande como cabría esperar.

Por otra parte, tampoco se aprovechan otras posibilidades ofrecidas por estos nuevos medios, como la realización de proyectos telemáticos o el desarrollo de comunicaciones online entre diferentes miembros de la comunidad educativa, lo cual evidencia la necesidad de formular propuestas que hagan hincapié en el diseño de actividades y prácticas formativas de carácter colaborativo, entendiéndolas como experiencias de aprendizaje que aprovechen la interacción de los alumnos con el contexto con el que interrelacionan habitualmente (Del Moral y Villalustre, 2007).

En cuanto a la valoración del programa Escuela 2.0 por parte de los docentes, los datos arrojan resultados bastante dispares, además de revelar -siempre desde la perspectiva de los profesionales de la enseñanza- aspectos positivos y negativos en el desarrollo de esta política educativa en el Principado de Asturias. De hecho, una parte de los encuestados no considera adecuado ampliar este programa a otros cursos, por no creer conveniente el uso de los portátiles por parte de alumnos de menos edad. Por otra parte, se aprecia cierta división de opiniones en relación con los resultados del programa.



En término general, las TIC son aceptadas y valoradas como un instrumento adecuado para la docencia en el siglo XXI, aunque los nuevos soportes y medios digitales parecen ser vistos como un elemento más que coexiste con los tradicionales y no como sustituto de éstos. Los docentes perciben algunos efectos positivos derivados de la incorporación de las TIC a su práctica docente, pues señalan unánimemente el incremento de motivación en el alumnado y valoran la dotación tecnológica de los centros. Asimismo, señalan su contribución al desarrollo de la competencia digital y tratamiento de la información así como en la mejor asimilación de contenidos de las materias, aunque no detectan una mejora significativa en los logros de las metas de aprendizaje.

El análisis de los datos revela también ciertas demandas en relación con la puesta en práctica de este tipo de programas, relativas fundamentalmente a la adecuada coordinación –representada en la figura del coordinador TIC-, la oferta de formación docente y los materiales didácticos, representados en el requerimiento de más recursos educativos de libre acceso en soporte digital.

Es evidente que la noticia de que el programa Escuela 2.0 se suprimía ha causado cierta inquietud e incertidumbre tanto en el profesorado que hasta ahora había participado en cursos de formación para su implementación; como en los centros que recibían los portátiles cada curso para los nuevos alumnos que llegaban a 5º de Primaria o 1º de la ESO, puesto que la asignación de un “ordenador por niño” que se hacía permitía que los portátiles siguieran la trayectoria de su “dueño” y, sin nuevos ordenadores, las escuelas se ven como al principio, agigantándose más si cabe la brecha entre ellas y la sociedad en la que se insertan.

En cualquier caso, queremos subrayar que si bien las dotaciones tecnológicas son necesarias, más lo es garantizar la formación del profesorado para utilizarlas adecuadamente, como señalan Carmona e Ibáñez (2011), pues es una pieza clave en todo proceso innovador. Ésta debe ir encaminada a favorecer la adquisición y consolidación de las competencias tecnológicas necesarias para lograr una idónea integración curricular de las TIC, al tiempo que se optimizan los aprendizajes, y se propicia una mejora cualitativa en las estrategias de enseñanza (Del Moral y Villalustre, 2010).

Referencias Bibliográficas

- AREA, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 49-74. <http://www.rieoei.org/rie56a02.pdf>
- BECTA (2010). *Extending opportunities*. British Educational Communications and Technology Agency. <http://www.becta.org.uk/http://www.becta.org.uk/>
- CARMONA, J.J. & IBÁÑEZ, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2). Accesible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/131193230510.pdf
- Consejería de Educación de Asturias (2010). Programa Escuela 2.0. Asturias. En http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category§ionid=15&id=411&Itemid=87 [Consulta: 11/10/2010]
- DEL MORAL, M.E. y VILLALUSTRE, L. (2007). Herramientas de la web 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 105-116. http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i8/105_pdfsam_AulaAbierta_35_2007.pdf
- DEL MORAL, M. E. y VILLALUSTRE, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Revista Magister*, 23, 59-70.
- DEL MORAL, M. E. y VILLALUSTRE, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. *Revista Profesorado*, 5 (2). 109-123. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART7.pdf>



- ÉDUNET (2008). Introduction: les TIC à l'école. Ministère de l' Education Nationale. Disponible en http://www.educnet.education.fr/primaire/infrastructures/guide_equipement [Consulta: 20/10/2010]
- KOZNA, R.B. & ANDERSON, R.E. (2002). Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (4), 387-394.
- HOLCOMB, L.B. (2009). Results & Lessons Learned from 1:1 Laptop Initiatives. A Collective Review. *TechTrends: Linking Research and practice to Improve Learning*, 53 (6), 49-55.
- VV. AA (2011). *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0. Avance preliminar de resultados del Proyecto TICSE 2.0.* Accesible en http://ntic.educacion.es/w3//3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf [consultado agosto 2012].

Reseña Curricular de la autoría

Dra. M^a Esther del Moral Pérez. Catedrática (E.U.) Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Oviedo (España). Imparte TIC aplicadas a la Educación Primaria. Fac. de Formación del Profesorado y Educación. Responsable del Grupo de Investigación Tecn@ (Tecnología y Aprendizaje) centrado en *e-learning*, TIC, Diseño Recursos Multimedia, Alfabetización digital, TV y aprendizaje, Videojuegos, Web 2.0., Educación en el ámbito rural. Coautora de las publicaciones: (coord.) (2010). *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia*; (2009). *Modalidades de Aprendizaje Telemático y Resultados Interuniversitarios eXtrapolables al nuevo EEES (Proyecto MATRIX)*; (2008). *Experiencias docentes y TIC*; (2006). *Educación en el ámbito rural. Guía Didáctica Multimedia*.

Autora de capítulos de libros y numerosos artículos en revistas científicas. Participa en Congresos nacionales e internacionales. Investigadora Principal (IP) en Proyectos competitivos y miembro de otros de ámbito nacional.

Dra. Lourdes Villalustre Martínez. Profesora de TICAE (Universidad de Oviedo). Imparte cursos de enseñanza virtual para profesorado universitario a nivel internacional. Investigadora invitada en universidades y centros extranjeros de Canadá, Italia, Perú... Coautora de varios libros y diversos capítulos en colaboración. Tiene numerosos artículos en revistas de impacto. Líneas de investigación: Innovación disruptiva de las TIC; Inteligencia emocional; *Digital storytelling* como recursos favorecedores del pensamiento divergente; Realidad aumentada en educación; Nuevas plataformas para el aprendizaje (*Scratch*) y la creatividad; etc.

Dra. M^a Rosario Neira Piñeiro. Área de Didáctica de la Lengua y Literatura (Universidad de Oviedo). Miembro del grupo de investigación Tecn@. Sus líneas de investigación: 1) uso didáctico de los medios audiovisuales y las TIC; 2) la literatura infantil. Autora del libro *Introducción al discurso narrativo fílmico* (2003, Arco Libros). Otros artículos sobre el análisis de la narración fílmica y las relaciones cine-literatura, las aplicaciones didácticas del relato audiovisual, y sobre cuestiones vinculadas a la literatura infantil y su didáctica.



DIRECCIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CENTROS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Fernández Batanero, José María

Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA, batanero@us.es

Resumen: El trabajo aborda aspectos relacionados con las competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio de la dirección escolar y relacionadas con buenas prácticas educativas. A partir de un diseño de investigación de estudios de casos, se analizan las percepciones de los directores, equipos directivos, coordinadores de área y profesionales de la atención a la diversidad de tres centros de Educación Secundaria Obligatoria. Las técnicas utilizadas para la recogida de la información han sido el análisis documental y entrevistas en profundidad. Entre las conclusiones destacamos la importancia de la competencia, en el liderazgo inclusivo, para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.

Palabras Clave: Liderazgo, educación inclusiva, educación secundaria, capacidades docentes, buenas prácticas educativas



Consideraciones conceptuales previas

La escuela, en nuestro entorno, se ha hecho cada día más compleja y heterogénea, no en vano, en las últimas décadas se ha producido un incremento significativo de la diversidad en la población, lo cual, sin duda, representa un reto importante para la educación actual. En este sentido, se ve obligada a educar y a enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de la participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos del individuo y la aceptación de la diversidad personal, entre otros. Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión del cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad actual. De ahí, que uno de sus principales problemas radica en el hecho de que, en general, la escuela, sus docentes y sus gestores no cuentan con la suficiente formación para trabajar en estos nuevos contextos, donde una de las características principales viene dada por la heterogeneidad del alumnado. Es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y futuro, educadas en áreas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida era converger con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir.

Una aproximación a la educación inclusiva

Resulta complicado encontrar en la literatura especializada un acuerdo unánime y definitivo sobre la idea o el concepto de “inclusión educativa”, en cierto modo debido a que el propio marco teórico de la inclusión educativa se encuentra en constante revisión y reformulación. Ahora bien, coincidimos con autores como Susinos (2005, 36) al definir la inclusión como:

“un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. [...] todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar”.

En esta línea, podemos definir un centro educativo de orientación inclusiva como aquel que garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural (UNESCO, 2009), evitando de forma efectiva que se acrecienten las desigualdades educativas entre los que plantean mayores retos de aprendizaje y aquel “privilegiado” que carece de tales dificultades (Ryan, 2006).

Desarrollar centros educativos de calidad con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello, se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de centros educativos de orientación inclusiva se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales e internacionales.

La inclusión educativa como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones en la última década, llegando a configurar un área de gran interés científico en el momento actual. Los resultados de estos estudios permiten otear una panorámica general acerca de cómo son estos centros y cuáles son las características que los impregnan (Murillo, 2008; Walberg & Paik, 2007; O'Rourke & Houghton, 2008; Arteaga & García, 2008; Luzón & et al, 2009; Fernández Batanero, 2011). Aunque está claro que las



distintas organizaciones educativas son únicas e idiosincrásicas comparten, en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de escuelas que desarrollan prácticas inclusivas.

Dirección escolar e inclusión educativa

En general, han sido muchos los autores que han delegado la responsabilidad de los éxitos y los fracasos educativos a aquellos que se ocupan de llevar las riendas del centro educativo (UNESCO, 2009; Álvarez, 2010; Coronel, Carrasco & Moreno, 2012). Más en particular, los trabajos sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos (Leithwood, 2005; Ryan, 2006; Navarro Montaña, 2008; González, 2008; Murillo & Hernández, 2011) apuntan a que es necesario un liderazgo sostenible (Hargreaves & Fink, 2004), distribuido y colaborativo (Timperley, 2005; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2007) para construir un verdadero liderazgo inclusivo (Ainscow & Kaplan, 2004; Ainscow, 2005; Essomba, 2006; Ryan, 2003, 2006) que tenga como propósito una “escuela para todos” desde la participación de todos, poniendo en práctica un liderazgo para la justicia social (Kugelmass & Ainscow, 2004; Murillo & Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum & Gunter, 2008; Ryan, 2010, entre otros).

Autores como Hargreaves et al. (2007) consideran que los siete principios de la sostenibilidad en el cambio y el liderazgo educativos son los de profundidad, duración, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. Estos principios nos parecen de gran interés ya que desde este modelo de liderazgo lo más importante es la mejora educativa basada en la atención a todo el alumnado.

Unido a este concepto, podemos hablar del liderazgo inclusivo y distribuido, ambos de vital importancia para gestionar la diversidad de nuestras escuelas. Essomba (2006) define el liderazgo inclusivo como un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, orientando la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro. Así pues, en un enfoque de educación inclusiva en el centro escolar se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

Es también en este contexto donde el ejercicio del liderazgo por competencias ha sido objeto de estudio, y que consiste en dirigir provocando el compromiso personal de las personas mediante el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que, según los autores que más han trabajado este modelo (Fullan, 2002; Levy-Leboyer, 2003; Goleman, 2004; Boyatzis & Mckee, 2006; Hargreaves et al., 2007; Leithwood, 2008...) podrían resumirse fundamentalmente en cuatro competencias esenciales: competencias de pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje, competencia de relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

Los diferentes estudios llevados a cabo para dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de la concepción de liderazgo inclusivo coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión, sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; González, 2008; Amores & Ritacco, 2011).



Planteamiento del problema

Nuestra pretensión se basa en el interés creciente por establecer una relación entre las “buenas prácticas educativas” y el papel que ejerce el “liderazgo directivo”, no sólo como elemento facilitador de la calidad del sistema, sino como factores de inclusión educativa. Desde esta premisa, las preguntas que nos hacemos son ¿Qué competencias o prácticas de liderazgo directivo propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado? ¿Qué opinan los miembros de los equipos directivos con respecto a las competencias de liderazgo directivo en relación con las políticas inclusivas y prácticas educativas que se desarrollan en sus respectivos centros?

Metodología

El objeto del estudio ha sido conocer, describir y explorar aquellas competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, y relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva.

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, donde el objeto de estudio han sido tres centros educativos, de titularidad pública, de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en las ciudades españolas de Granada, Jaén y Sevilla.

En la determinación a priori de la estructura de la muestra, empleamos un procedimiento intencional para seleccionar a los participantes (Goetz & LeCompte, 1988), teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los problemas metodológicos de ‘normalidad’ (buscamos un centro con las características que pretendíamos estudiar “orientación inclusiva”) y de “facilidad de acceso”. Este último no se entiende como comodidad, sino como posibilidad y disponibilidad de la población a estudiar. La metodología seguida ha sido de corte cualitativa, puesto que nos permite conocer las opiniones e interpretaciones de los informantes claves acerca de las competencias de liderazgo en centros educativos de orientación inclusiva. Las técnicas destinadas a la recogida de la información han sido básicamente dos:

- Revisión documental (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Proyecto de Aula, Programación General Anual, Proyectos Institucionales, etc.).
- Entrevistas en profundidad.

La selección de los entrevistados se realizó teniendo en cuenta criterios de “significatividad”, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y a la población a la que esta se refiere. Nuestros informantes claves de los tres centros objeto de estudio fueron: 10 miembros de equipos directivos, 3 orientadores, 16 coordinadores de área y 5 docentes especialistas en pedagogía terapéutica.

Para el tratamiento y análisis de la información se optó por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0.

Resultados

En los tres primeros apartados se ha profundizado en la revisión conceptual y en el estudio del estado de la cuestión del liderazgo directivo en centros de orientación inclusiva como término fundamental de nuestra investigación.



Alrededor del mismo, se contemplaron otros conceptos afines como es el papel de las buenas prácticas para hacer frente a la diversidad del alumnado desde el ámbito educativo y, más concretamente, desde la gestión del liderazgo de las instituciones escolares. De esta forma, hemos podido observar la emergencia de la categoría de las buenas prácticas en el liderazgo educativo que nos ha permitido organizar, clasificar y sistematizar su información en diferentes espacios (sub-categorías) que sintetizan la esencia de la información seleccionada e identificada en este trabajo:

- Desarrollar la cultura escolar inclusiva.
- Cultura profesional de colaboración.
- Gestionar metodologías activas.
- Favorecer prácticas educativas centradas en las personas.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia.
- Gestor de relaciones interpersonales.
- Gestionar estructuras organizativas.
- Fomento de la autonomía curricular y organizativa.

Desarrollo de una cultura escolar inclusiva. Los centros educativos estudiados asumen los principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas que vienen demostrando su eficacia en distintos países y en otras comunidades autónomas españolas, y por el que las distintas administraciones educativas, entre ellas la andaluza a través de la Ley de Educación Andaluza (LEA) y otros desarrollos normativos, están apostando decididamente en la actualidad.

“El Proyecto de Dirección se sostendrá bajo el principio fundamental de la inclusión de todos en una escuela para todos, que respeta la igualdad de oportunidades, fomenta la adquisición de conocimientos y prioriza el desarrollo de las competencias básicas del alumnado” (Proyecto Educativo, C. 1)

El desarrollo de una cultura escolar inclusiva se ve favorecido por la convicción, por parte de la dirección, de la necesidad de integración en redes de centros como “Escuelas Democráticas” del Proyecto Atlántida¹ y en “Comunidades de Aprendizaje” de CREA.

Para los entrevistados el rol del director o directora es clave, en cuanto fomenta, desarrolla y transmite dicha cultura a través de todos los órganos de representación del centro. A la vista de la información obtenida, parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro, y por tanto contribuyan a una mayor probabilidad de éxito.

“...llevo dos años en este centro, pero he estado en centros de otras provincias y no he encontrado nunca un ambiente de trabajo con el alumnado como aquí. La verdad es que estoy muy motivada e ilusionada.” (Ent. 9)

También se ha podido constatar que en la promulgación y desarrollo de políticas inclusivas contribuye de manera eficaz la competencia, en el ejercicio del liderazgo, basada en la experiencia compartida.

¹El Proyecto Atlántida está constituido por un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, Consejerías de Educación de diferentes autonomías...



El *desarrollo de una cultura profesional de colaboración* se manifiesta como un principio básico. La comunidad escolar de los centros educativos estudiados aceptan y lo manifiestan de forma explícita los principios de: tiempo como recurso escaso, trabajo compartido, continuidad y coherencia en los procesos, y organización flexible y funcional. Uno de los objetivos fundamentales es conseguir el consenso explícito de todos los miembros sobre los principios y valores que constituyen la cultura escolar.

Otro factor importante, que favorece la creación de una cultura escolar inclusiva es la capacidad de liderazgo para crear entusiasmo. El director, directora o equipo directivo debe tener la capacidad de crear ilusión a la gente de su modelo de escuela, así como de la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social. Algunos de los entrevistados manifiestan que un aspecto importante de dicha motivación consiste en convencer con el ejemplo que da la dirección, estimulando, reconociendo y premiando el buen trabajo del profesorado y demás miembros de la comunidad.

“El equipo directivo es uno más. Aunque cuando hay problemas los afrontamos de forma compartida, el director es el primero. Siempre va por delante con ideas de cómo afrontarlo, que hacer, etc.” (Ent. 25)

El rol de *creador de opinión* es tenido muy en cuenta también. Un líder que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión. Existe una concordancia en todos los docentes que manifiestan apoyar la participación en términos de darle confianza al estudiante, generar mayores espacios de conversación, tener una relación afectiva, cercana y flexible y promover la integración y la colaboración. Ahora bien, a pesar de todo, algunos son conscientes que en determinados momentos utilizan prácticas autoritarias.

Gestión de metodologías activas

Se observa que aquello que favorece el desarrollo del liderazgo inclusivo en estas instituciones educativas es una perspectiva del centro como un lugar de aprendizaje en el que se incentiva el desarrollo profesional en todos los aspectos, especialmente en la gestión de metodologías activas. Para ello, la dirección del centro toma iniciativas para fomentar su capacitación y así, poder tomar decisiones compartidas:

“Es necesario que contemos con un profesorado comprometido con la innovación y el cambio. Desde la dirección fomentamos todo tipo de actividades de formación que contribuyan a mejorar la práctica. No escatimamos en nada en ese sentido...” (Director 3)

Todas estas cuestiones promovidas para favorecer la innovación y el cambio optimizan la organización motivando un clima de cooperación a la hora de tomar diferentes tipos de decisiones (curriculares, organizativas, etc.) que influyen positivamente en el alumnado. En este sentido, se considera necesario que el líder posea capacidad para *dinamizar* todo aquello que suponga inclusión, actividades extraescolares, encuentros, creación de grupos interactivos heterogéneos, etc.

Prácticas educativas centradas en las personas

La promoción de prácticas educativas, por parte de la dirección de los centros escolares, centradas en las personas incide de forma directa en los procesos de cambio y mejora que experimentan estos centros. En este sentido, se opta por una estrategia de pensamiento estratégico consistente en implicar al personal en un proyecto de misión compartida. Esto se traduce, como lo expresan los entrevistados, en un proyecto educativo general, compartido, en forma de un compromiso conjunto que orienta las actuaciones del propio centro:



“Todo el profesorado formamos parte de este barco. Ante cualquier problema, por muy pequeño que sea intentamos darle respuesta de forma coordinada y compartida. Esta metodología nos va muy bien. El equipo directivo son unos compañeros más. Yo diría que salvo alguna excepción, todos formamos una gran familia.” (Ent. 18)

Un aspecto que determina el liderazgo y el desarrollo de buenas prácticas educativas, y que de forma directa favorece la capacidad de respuesta del profesorado hacia situaciones nuevas, viene determinado por la creación de nuevos roles dentro de una estructura más flexible que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas.

Colaboración entre la escuela y la familia

Los entrevistados también se refieren al rol de interconector entre la escuela, la familia y la comunidad, de tal manera que se fomente la colaboración y el trabajo en equipo. Ahora bien, a pesar de los esfuerzos de la dirección por acercar la familia a la escuela, se considera que el problema más grave es esa relación: *“Hay una brecha entre lo que hay dentro y lo que hay fuera. Nosotros no disponemos de grandes recursos para atraer a esos padres, pero la dirección debe jugar un papel de mediador...”* (Ent. 8).

Gestor de relaciones interpersonales

Autonomía curricular y organizativa.

El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas: *“La clave está en la autonomía que se proyecta desde la dirección. En los últimos años ha sido la base de todo. Hemos creado nuestro propio sistema de trabajo...”* (Ent. 3)

Entre los problemas y las dificultades que se encuentra la dirección en el ejercicio de sus funciones se encuentran: por un lado, la existencia de una cultura organizativa que valora más la enseñanza que las actividades de gestión afecta negativamente a las decisiones de dirección. Por otro, la gestión del tiempo. Los requerimientos del trabajo de gestión (trabajo burocrático, supervisión de las actividades escolares, contactos y relaciones con el exterior, obtención de apoyo y financiación, etc., suponen un incremento de las horas de trabajo que en ocasiones puede llegar a la sobrecarga.

Discusión y conclusiones

Los estilos de gestión que se desarrollan en los centros estudiados enfatizan el componente democrático y participativo incorporando la dimensión moral y emocional en los procesos, sin restar eficacia a éstos y a los resultados obtenidos. Este trabajo más humanizado y más creativo, responde mejor a las necesidades actuales de las escuelas que demandan nuevos estilos de dirección y liderazgo.

Entre los hallazgos destacamos los siguientes:

- El modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva, ya que entre otros aspectos positivos fomenta la implicación, la colaboración y participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010).
- La dirección del centro debe ser competente para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del



- centro, incorporando medidas y estrategias globales de trabajo que hagan de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro (Ainscow, 2005; Walker et al., 2005).
- El director, directora o equipo directivo debe ser competente para crear ilusión a la gente de su modelo de escuela, así como de la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social (Kugelmass & Ainscow, 2004; Murillo & Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum & Gunter, 2008; Ryan, 2010).
 - Entre las competencias para el liderazgo directivo necesarias a la hora de desarrollar buenas prácticas inclusivas se encuentran las competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (Timperley, 2005; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2007); competencias para gestionar las estructuras organizativas y la autonomía curricular y organizativa (Murillo, 2008; Walberg & Paik, 2007; O'Rourke & Houghton, 2008).
 - Se coincide con los trabajos de Walter et al. (2005) y Ryan (2006) en lo referente a la creencia, en el ejercicio del liderazgo, de las ventajas educativas que conllevaría la creación de comunidades de aprendizaje, en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los sectores, docentes, estudiantes y familias. Ello conlleva a la generación de una cultura propia diversa e inclusiva que potencia el capital social de todos sus miembros.
 - Se observa la importancia de las competencias éticas para desarrollar valores, como un aspecto esencial. El desarrollo de la inclusión requiere un liderazgo coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Aportaciones que coincide con trabajos como los desarrollados por Kugelmass (2003) y Ryan (2006) cuando sugieren que los líderes deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos.
 - El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- AINSCOW, M., & KAPLAN, I. (2004). Leadership for inclusion: overcoming barriers to progress. Trabajo presentado en *The Australian Association for Research in Education International Conference, Melbourne*. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf> [consulta: 2011, 30 de octubre]
- ÁLVAREZ, M. (2010). *El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- AMORES, F. J. & RITACCO, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), 1-14.
- ARTEAGA, B. & GARCÍA, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, Vol 19, 2, 253-274.
- BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Bilbao: Deusto.
- COLE, R. (2008): *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. United States of America: USCD.
- CORONEL, J. M^a, CARRASCO, M. J. Y MORENO, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de educación*, 357, 537-559.
- ESSOMBA, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.



- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2011). A la Búsqueda de Elementos Diferenciadores que Aumentan los Resultados y las Expectativas de Alumnos en Riesgo de Exclusión Educativa. *Revista de Educación*. 355, 2011, 309-330.
- FULLAN, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GOETZ, J. & LECOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (2004). ¿Qué hace un líder? En *Harvard Business Review*. Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 2, 82-99.
- HARGREAVES, ET AL. (2007). *El liderazgo escolar en el sistema educativo*. (informe del Estudio de caso para la OCDE). Disponible en: www.liderazgoeducativofines.es [consulta: 2011, 29 de octubre]
- HARRIS, A. & CHAPMAN, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- HARRIS, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- HARRIS, A. (2008) *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge and Falmer Press.
- HARTLEY, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- HERSEY P. (1984). *The Situational Leader*. Ed. Warner Books, 12-72.
- HIGHAM, R., HOPKINS, D. & MATTHEWS, P. (2009). *System Leadership in practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- http://unesco.cl/pdf/educacion/Escuelas_Asociadas_buenas_practicas_educacion_calidad.pdf [consulta: 2011, 2 de septiembre]
- KUGELMASS, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- LEITHWOOD, K. (2005). Understanding Successful Principals: progres on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- LEITHWOOD, K (2008). Should educational leadership focus on best practices or next practices? *J. Educational Change*, 9, 71-75.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- LEVY-LEBOYER, C. (2003): *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*. (BOJA, 26/12/2007).
- LORENZO DELGADO, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- RITACCO, M. (2009). *La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social*, en, XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional, Universidad de Valencia.
- LUZÓN, A. ET AL. (2009). Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, (3), 217-238.
- MCBEATH, J. & DEMPSTER, N. (Eds.) (2008). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- MUIJS, D. ET AL. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).



- MURILLO, F. & HERNÁNDEZ, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1(s/n), 17-21.
- MURILLO, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf> [consulta: 2011, 22 de diciembre]
- NAVARRO MONTAÑO, M. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- O'ROURKE, J. & HOUGHTON, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), 227-237.
- RYAN, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- RYAN, J. (2006). *Inclusive leadership*. Toronto: John Wiley.
- RYAN, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- STEVENSON, H. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45(6). 769-781.
- SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- TAYSUM, A., & GUNTER, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- THEOHARIS, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- TIMPERLEY, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. París, UNESCO.
- VENEGAS, M. E. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En Sarto, P. y Venegas, Mª E. (Coords). *Aspectos Claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.
- WALBERG, H. & PAIK, S (2007). Prácticas educativas eficaces, en Bolívar A. y Domingo, J. (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC, 81-103.
- WALKER, A., DIMMOCK, C., STEVENSON, H., BIGNOLD, B., SHAH, S. Y MIDDLEWOOD, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Reseña Curricular de la autoría

José María Fernández Batanero, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) del Ministerio de Educación Español. Su línea de investigación principal se relaciona con los procesos educativos en contextos de diversidad. Trabaja actualmente en el desarrollo y aplicación de estrategias docentes que favorezcan la inclusión del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), temática que caracteriza sus últimas publicaciones. En la actualidad es el secretario de la Junta de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla y coordinador General de Orientación del Secretariado de Acceso.



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Fernández Batanero, José María

Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA batanero@us.es

Resumen: Una de las áreas de la educación que más se ha desarrollado en los últimos años ha sido el ámbito de la atención a la diversidad del alumnado. Hemos pasado de un contexto de estudio centrado en el individuo y el tratamiento de sus deficiencias y discapacidades, al estudio de la propia realidad de éstos, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en educación especial. En la presente comunicación presentamos una revisión de las investigaciones y experiencias educativas de educación especial, realizadas en España en los últimos años.



Introducción

El contexto que abarca todo lo relacionado con la educación especial y la atención a la diversidad se muestra como un universo cambiante en relación al foco de atención u objeto de estudio de este ámbito educativo. El análisis de las investigaciones ha revelado que el ámbito de la educación especial ha cambiado con el paso del tiempo, es decir, ha evolucionado. Razones políticas, administrativas, de capacitación profesional y compromiso educativo, unidas a un conocimiento más depurado y a la utilización de metodologías y estrategias de investigación más adecuada a los problemas de estudio, han posibilitado dicha evolución.

En la década de los años 70 las investigaciones en este ámbito de la educación se caracterizaban por unos temas que se centraban fundamentalmente en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, donde los marcos de referencia eran fundamentalmente teorías y modelos psicológicos que servían de guía a unos procedimientos de investigación basados sobre los principios positivistas, buscando resultados generalizables para la mejora del diagnóstico y la intervención. En este sentido, el objetivo de la investigación se orientaba fundamentalmente hacia la mejora de la educación de los alumnos con deficiencias. De esta forma, la concepción de la educación que en este objetivo subyacía era la de programa-tratamiento, centrado en su deficiencia o discapacidad. En esta concepción, la educación quedaba reducida, a un tratamiento equivalente al ofrecido por la psicología o la medicina (concepción terapéutica).

El estado actual de la investigación en educación especial nos lleva no sólo al estudio del individuo, como personas, sino a la configuración de su propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en educación especial. Es más, nos encontramos ante la necesidad de tener en cuenta la influencia de diversas causas, bien sean personales o contextuales, así como valores, pensamientos e interpretaciones de las personas que participan en educación.

Si nos centramos en los grandes cuestionamientos paradigmáticos y metodológicos que afloran cuando nos enfrentamos a la realidad educativa como objeto de investigación, observamos que la investigación en educación especial no se ha diferenciado, ni se diferencia de la investigación educativa en general. Los modelos de investigación en educación especial siguen la tendencia de la investigación educativa que actualmente se desarrolla en una pluralidad de lógicas, tradiciones y enfoques que implican modos diferentes de entender la realidad, de captarla y de comprenderla.

Atención a la diversidad: tópicos de investigación

Un análisis diacrónico de los últimos trabajos (Fernández Batanero, 2008) nos llevan a distinguir dos grandes etapas: en una primera, los trabajos de investigación se centraban en el contexto como lugar donde eran educados los alumnos deficientes; en este sentido, surgen investigaciones que pretenden establecer la eficacia de la educación en centros ordinarios versus centros específicos sin tener en cuenta otras consideraciones. En una segunda etapa, los trabajos se han venido desarrollando entorno a los componentes instructivos y las características más detalladas existentes en ambos contextos como variables verdaderamente determinantes del rendimiento de los niños deficientes y de la calidad de los procesos de integración, es decir, los investigadores empiezan a plantearse si las ventajas de la integración no están más influidas por los programas y estrategias metodológicas utilizadas que por el lugar de ubicación de estos sujetos.



Un tema de investigación que en la actualidad está teniendo un gran auge, es el que hace referencia a las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicada a la atención a la diversidad del alumnado. La atención a la diversidad no puede quedarse como una declaración de intenciones, por tanto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación no deben convertirse en un elemento más de marginación y discriminación a nivel educativo, laboral y social, sino que constituyan un recurso importante, a veces imprescindible, para el desarrollo integral y profesional de las personas con discapacidad. De igual forma, el uso didáctico de los medios tecnológicos para atender a la diversidad posibilita ofrecer una respuesta real y más acorde con las exigencias y demandas actuales para todos los alumnos.

Es así, como en la actualidad y en el marco de la “accesibilidad” los estudios se agrupan fundamentalmente en tres líneas de trabajo (Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007).

- Acceso al currículo a través de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Accesibilidad a los elementos necesarios para la transición a la vida adulta.
- Formación del profesorado y tecnologías de la información y comunicación, en relación con la atención a la diversidad.

Muntaner (2003) a través del análisis de 609 conferencias, ponencias y comunicaciones, llegaba a la conclusión de que el ámbito más tratado, que a la vez es el que ha sufrido un incremento más espectacular en los últimos años, es el de planteamientos y reflexiones teóricas entorno a la diversidad. A continuación le siguen los estudios que versan sobre planteamientos de intervención educativa (aspectos didáctico-organizativos). Posteriormente, se ubican aquellos trabajos referentes a aspectos específicos de las etapas educativas y las aportaciones focalizadas en características individuales del alumnado (en función de las diferencias), que por cierto están en claro retroceso. Finalmente, y a distancia, se sitúa el tema de los servicios educativos, al que considera como emergente, por referirse a aspectos no contemplados en procesos educativos de talante más tradicional.

En estos momentos, la evolución de los intereses de la investigación en educación especial se centra en la mejora de la escuela en su conjunto, desde los supuestos que conciben educar a todos los alumnos en las mismas escuelas, en las mismas clases, el progreso se cifra en la mejora de la enseñanza para todos. Esto lleva a considerar como cuestiones de investigación la aplicación de determinados modelos y estrategias de enseñanza. Esta realidad, nos lleva a la conclusión de que no pueden considerarse los problemas instruccionales separados del contexto de las escuelas. Se comparte la idea de que los nuevos planteamientos de investigación caminan hacia la escuela inclusiva como comunidad de intereses y ámbito en la que se puede llevar a cabo esa investigación contextualizada. Son muchos los trabajos que hemos encontrado donde se reflexiona de forma amplia y general sobre el modelo de educación inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow y otros, 2001; Molina, 2003; Berruezo, 2006; Blecker y Boakes, 2010; Laluevein, 2010...).

Tenemos que destacar que cualquier cambio o innovación en el modelo inclusivo presupone un papel protagonista de la propia escuela en la promoción y gestión del cambio. De esta forma, y a nivel nacional, hemos revisado investigaciones que incluimos en las siguientes líneas que destacan por su posición emergente:

- *Investigaciones que se dirigen a fomentar políticas inclusivas*, encaminadas a promover el desarrollo de una escuela para todos. Salas y Domínguez (1999) exponen una experiencia de escolarización combinada entre centros de educación especial y centros ordinarios; Cereza (2000), en la que también se estudia una experiencia combinada entre más de 15 escuelas; Gallego y Hernández, (1999) y últimamente Moriña, (2008) centran sus estudios en el estudio



sobre las características de los centros inclusivo. Aragón y Rodríguez (2008) estudian experiencias de educación inclusiva en centros de secundaria.

- *Investigaciones sobre liderazgo educativo en contextos de inclusión educativa.* Trabajos sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos (Leithwood, 2005; Ryan, 2006, 2010; Navarro Montaña, 2008; Murillo & Hernández, 2011) se han centrado en el estudio del liderazgo sostenible, distribuido y colaborativo para construir un verdadero liderazgo inclusivo que tenga como propósito una “escuela para todos” desde la participación de todos, poniendo en práctica un liderazgo para la justicia social.
- *Investigaciones para un diseño y desarrollo del currículo en aulas inclusivas.* En ellas se cuestiona la forma tradicional del diseño del curriculum y más en particular de las adaptaciones curriculares (Riera, 2006; Pedregosa, 2006, Laluevein, 2010...).
- *Investigaciones relacionadas con la promoción de una cultura de la colaboración.* Son de especial relevancia los trabajos desarrollados en el ámbito de grupos de apoyo colaborativo entre profesores (Gallego, 1998; Parrilla y Gallego, 1999; Carreras, 1999). En la línea de desarrollo de sistemas de apoyo interno a los grupos se sitúan las aportaciones de Muntaner (1998), Moya (2001), Corduras (2006), Moriña (2010)...
- *Investigación en el marco de la interculturalidad.* Este campo de investigación comienza a ser muy frecuentado en estos últimos años, como consecuencia del aumento de la diversidad cultural y social que está presente cada vez más (Arnaiz, 2000; Alonso García, 2004; Valle Florez, 2006; Leiva, 2010...).
- *Investigaciones referentes a la convivencia en los centros educativos.* La dificultad para gestionar los problemas de disciplina o la violencia en los centros constituye uno de los principales problemas docentes y es percibido por los profesores como un conflicto al que no se sabe cómo dar respuesta. Son muchos los trabajos y estudios sobre bullying o violencia entre iguales.
- *Investigaciones sobre fracaso escolar y exclusión educativa,* dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo, así como también entornos sociales, es prolífica y corresponde a entornos diferentes, tanto a escala nacional como internacional (Perrenoud, 2002; Vélaz de Medrano, 2005; Mahurenda, 2005; Escudero, 2005; González González, 2006, Fernández Batanero y Bernal Guerrero, 2009, Fernández Batanero, 2011...).
- *Investigaciones sobre discapacidad y universidad.* Estudios como los realizados por Vieira, Junqueira y Vidal (2003) donde se buscan criterios de calidad en lo referente a la atención que presta la universidad a las personas con discapacidad; Calvo García y otros (2006) donde se analizan los mecanismos y los procedimientos de atención a la diversidad en la Universidad de Cádiz o el estudio de Sánchez Manzano, Sáenz-Rico y Martín Bermejo (2006) referente a la educación especial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Sánchez Palomino (2009) realiza un estudio sobre la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.
- *Investigaciones centradas en la discapacidad y el mundo laboral.* Podemos destacar los trabajos de Fullana, J. Pallisera, M. y Vilá Suñé, M. (2003) en relación a los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios; Vilá Suñé y Pallisera (2006) sobre el proceso de integración laboral seguida por personas con discapacidad intelectual límite; Gorostidi y Navarro (2007), focalizados en la inserción laboral de los discapacitados mediante el



empleo con apoyo, o el estudio de Montes Guidox (2007) en el que se analiza la realidad de las familias con hijos con discapacidad a la hora de conciliar la vida familiar.

- *Investigaciones acerca de Género.* Trabajos como los de Gil Galván (2005) donde analiza las expectativas laborales de la mujer; García Gómez (2006) identifica los distintos mecanismos o factores que intervienen en la ausencia de las mujeres en los puestos de decisión y poder en la enseñanza primaria pública; De Castro (2007) se centra en los obstáculos que encuentran las mujeres en nuestra sociedad, son ejemplos del aumento de la investigación en esta línea. Decir, que apenas hemos encontrado aportaciones al estudio de la exclusión por motivos de género.
- *Investigaciones sobre la relación escuela-trabajo.* Estos estudios comienzan a ser particularmente numerosos en los últimos años. Se refieren a programas de transición entre la escuela y la vida adulta (León 2000, 2001; Bermejo y Morales, 2003...) y a experiencias de empleo con apoyo (Sanahuja y Jurado, 2001; Gorostidi y Navarro 2007, Galassi, 2008...).

De la revisión anterior se confirma lo que decíamos al principio de este apartado, como temas de investigación en la actualidad, no sólo se amplían, sino que también se han hecho más complejos. Ello, puede ser debido a que la necesidad de abandonar la perspectiva individual y adoptar la perspectiva curricular en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, se traduce en nuevas formas de trabajo que plantean nuevos problemas a resolver.

En los dos últimos encuentros de profesores del campo de la educación especial de 35 Universidades Españolas celebrados en 2008 (Vic, Barcelona) y 2009 (Cuenca), respecto a la investigación en educación especial se afirmó que las temáticas generales, que de forma global, se estaban abordando eran: multiculturalidad; escuela y diversidad; diversidad en secundaria; ámbito familiar; formación del profesorado; transición vida adulta; programas de diversificación curricular; diversidad y universidad; pedagogía hospitalaria; atención temprana; impacto social y desarrollo comunitario.

A pesar de todo lo expuesto en este apartado, podemos afirmar que no es fácil dar una respuesta sobre hacia dónde se orienta la investigación, ya que al tratarse de un fenómeno tan complejo como el educativo, encontramos múltiples dimensiones que se entremezclan e interactúan dando, sin lugar a dudas, mayor riqueza a la educación y estableciendo mayores campos de acción.

A modo de reflexión.

Los temas de investigación en la actualidad no sólo se amplían sino que también se han hecho más complejos al incluir el estudio de interacciones en diferentes contextos. A diferencia de hace veinte años hoy no se entiende que se pueda estudiar la conducta del alumno, la eficacia de un programa, la validez de una estrategia de enseñanza, con independencia del contexto en el que se desarrolla. Se incrementa, pues, el interés hacia las consecuencias sociales y subjetivas de la discapacidad, contemplando su significado con respecto a un contexto social más amplio.

A pesar de las dificultades encontradas en este campo de la investigación y de las polémicas desatadas, parece existir un acuerdo explícito en una parte importante de los investigadores sobre hacia donde nos dirigimos. En la actualidad, los planteamientos investigadores caminan hacia la escuela inclusiva como comunidad de intereses y ámbito en la que se puede llevar a cabo esa investigación contextualizada.

Caminamos hacia la construcción de una escuela igualitaria y comprensiva, en la cual puedan participar todos los alumnos para alcanzar sus objetivos. Una escuela eficaz como escuela de calidad, donde la investigación educativa debe de orientarse hacia la mejora de esa escuela, de forma que permita encontrar respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado. Se ve una



gran necesidad de ampliar el ámbito de la investigación desde lo escolar, el empleo, las relaciones interpersonales, la vida independiente y la educación en los hospitales. Debemos superar los estrechos límites de una visión exclusivamente educativa y ampliar el campo de investigación. Todo ello, por dos motivos fundamentales:

El primero, porque la investigación útil y realista en esta área de trabajo se fundamenta en unos modelos que posibiliten el control continuo de la situación a investigar, atendiendo a todas las perspectivas, para obtener un conocimiento exhaustivo y una comprensión global del objetivo de la investigación, que nos permita actuar en consecuencia adaptando nuestra intervención a las posibilidades y características de las personas donde se desarrolla. Así, la interacción entre los investigadores, los políticos y los propios consumidores para planificar, desarrollar y aplicar las consecuencias derivadas de los procesos investigados, puede permitir avances importantes en la atención prestada.

El segundo, es que tenemos que afrontar nuevas investigaciones, que tengan como meta satisfacer las demandas que la aplicación del principio de Normalización plantea en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad, tanto en lo relativo a la escuela como a su participación en la vida social, profesional y comunitaria. Tenemos la necesidad de incorporar la perspectiva de la inclusión, en todos los sentidos; por una parte, de los mismos afectados, como personas concretas que se mueven en un determinado ambiente y, de otra parte, la necesidad de incluir al investigador en estos ambientes donde se desarrolla el proceso de investigación con la finalidad de ser el apoyo y una adaptación, que permita transformar esta realidad en beneficio de todos los implicados. En definitiva, se trata de que la investigación construya un conocimiento que permita la calidad educativa de todas las personas, respetando sus diferencias en un marco de aprendizaje común.

Como hemos señalado en el presente trabajo, la inclusión habla de entornos de cambios sustantivos en los contextos físicos, curriculares y organizativos de las escuelas, de ahí, y según la conclusión que se deriva del análisis de las fuentes bibliográficas consultadas, son más sustantivas las investigaciones dirigidas a promover estos cambios que aquellas que se centran en la mejora de habilidades concretas de alumnos concretos.

Para finalizar me gustaría recordar que todas estas aportaciones y líneas de investigación, que hemos recogido en este trabajo, nos llevan a pensar que tenemos por delante un camino, no sólo largo, porque estamos empezando a recorrerlo, sino también ancho, porque son muchas las vías que lo cubren.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M y Otros (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*, Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- ALONSO GARCÍA, J. (2004). Los rasgos étnicos que nos hacen diferentes, en R. Valle Florez, y E. J. DÍEZ GUTIÉRREZ (Coords). *Educación y Diversidad: Comunidades Educativas*, León, Universidad de León.
- ARNAIZ, P. (2000). "Hacia una educación sin exclusión", en A. Miñambres y G. Jové (Coords), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp. 187-196.
- BERMEJO, B. Y MORALES, J. A. (2003). *Formación y Orientación Profesional : de la Escuela al Trabajo en el Siglo XXI*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- BERRUEZO, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207



- BLECKER, N. S. & BOAKES, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teacher able and willing? *International Journal of inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- CABERO, J., CÓRDOBA, M. Y FERNÁNDEZ BATANERO (2007): *Las TICs para la igualdad*, Sevilla, eduforma.
- CALVO GARCÍA, G. Y OTROS (2006). "La atención a la diversidad en la Universidad de Cádiz", en A. Cifuentes, M^a. Fernández y J. A. Gómez (Coords), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, Universidad de Burgos, pp. 797-804.
- CANEVARO, A. (1988). *Handicap, Ricerca e Sperimentazione*, Roma, La Nouva Italia Scientifica.
- CARRERAS, F. (1999). "Grupos de Apoyo entre Profesores. Evaluación de una propuesta de aproximación", en A. Sánchez Palomino y otros (Coords), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, pp. 391-400.
- CEREZA, J. M. (2000). "Transición de un centro de educación especial hacia un centro de recursos educativos", en A. Miñambres y G. Jové (Coords), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp. 425-430.
- CORDURAS, J. (2006). "Funciones del maestro de apoyo a la inclusión de alumnos con discapacidad visual", en A. Cifuentes, M^a. Fernández Hawrylak y J. A. Gómez Monedero (Coords), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, Universidad de Burgos.
- DE CASTRO, C. J. (2007). "Mujer y discapacidad", en J. Ipland y otros (Eds), *Atención a la diversidad, una respuesta compartida*, Huelva, Universidad de Huelva.
- ESCUDERO, J. M (2005). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*. CAJAMURCIA.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M (2008). Educación especial: una aproximación a la investigación en el contexto español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 13, nº 38, pp. 945-968.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a y Bernal Guerrero, A. (2008). New Ways to Build the Identity in Cybercultural Contexts. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*. Vol. 8. Núm. 2. 2008. Pag. 113-119.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2011). A la Búsqueda de Elementos Diferenciadores que Aumentan los Resultados y las Expectativas de Alumnos en Riesgo de Exclusión Educativa. *Revista de Educación*. 355, 2011, 309-330.
- GALLEGO, C. Y HERNÁNDEZ, E. (1999). "El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores", en M. A. Verdugo y B. Jordán (Coords), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, Amaru, pp. 563-580.
- GARCÍA GÓMEZ, T. (2006). "La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras", *Bordón*, 58 (I), pp. 33-49.
- GARCÍA PASTOR, C. (1992). "Introducción", en C. García Pastor (Coord), *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*, Salamanca, Amaru.
- GARCÍA PASTOR, C. (2002). "Sobre que investigamos en educación especial", en D. Cortez y M. R. Roselló (Coords), *Educación, diversidad y calidad de vida*, Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Espacial, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- GIL GALVÁN, R. (2005). "Estudios descriptivo sobre las expectativas laborales de la población femenina", *Bordón*, 57 (5), pp. 623-639.
- GÓMEZ BUENO, C. (2000). *Identidades de género y feminización del éxitoacadémico*, Madrid, CIDE.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, T. (2006). "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa", Reice, vol. 4, nº 1 (http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_html.htm).
- GOROSTEDI, M. Y NAVARRO SÁNCHEZ, G. (2007). "Inserción sociolaboral para discapacitados: el empleo con apoyo", en J. Ipland y otros (Eds), *Atención a la diversidad, una respuesta compartida*, Huelva, Universidad de Huelva.



- LALUVEIN, J. (2010). School inclusion and “community of practice”. *International Journal of inclusive Education*, 14 (1), 35-48.
- LEITHWOOD, K. (2005). Understanding Successful Principalship: progres on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- LEIVA, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 20, 149-182.
- LEÓN M. J. (1991). El conocimiento sobre la integración escolar del profesorado ordinario como base de su práctica y formación, en M. Zabalza y J. Albert (Eds.), *Educación especial y formación de profesores*, Santiago, Tórculo, pp. 169-182.
- LEÓN M. J. (1995). *Proyecto Docente*. Documento inédito.
- LEÓN M. J. (2000). “Los Programas de Garantía Social. Una propuesta de formación sociolaboral”, en A.
- LEÓN, M. J. (1994). *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada, FORCE.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993). “Algunas claves necesarias para la elaboración de proyectos educativos de una escuela en/para la diversidad”, en G. Comes y M. Gisbert (Coords), *La necesidad de una escuela para la diversidad*, Tarragona, Universidad Rovira y Virgili, pp. 40-60.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995). “Una organización escolar para una nueva escuela”, en F. Salvador Mata, M.
- MORIÑA, A. (2008). ¿Cómo Hacer que un Centro Educativo Sea Inclusivo? Análisis del Diseño, Desarrollo y Resultados de un Programa Formativo. *Revista de Investigacion Educativa*. Vol. 26. Núm. 2. 521-538,
- MUNTANER, J. J. (1998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- MUNTANER, J. J. (2003). “Investigación y educación en la diversidad”, en C Guisan y otros (Coords), *Educación y diversidades: formación, acción e investigación* . Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MURILLO, F. & HERNÁNDEZ, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1(s/n), 17-21.
- NAVARRO MONTAÑO, M. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- PARRILLA, M. A. Y GALLEGO, C. (1999). “Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido”, *Revista de educación especial*, 25, pp. 157-166.
- PERRENOUD, P. H. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J. B. Duarte (dir) *Igualdades e Diferença*. Numa escola para todos, Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanos, pp. 17-44.
- RINCÓN IGEA, D. Y RINCÓN IGEA, B. (2000). “Revisión, planificación y aplicación de mejoras”, *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, pp. 51 – 73.
- RYAN, J. (2006). *Inclusive leadership*. Toronto: John Wiley.
- RYAN, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals’ political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- SALAS, A. Y DOMÍNGUEZ, M. (1999). “Escolarización combinada”, en M. A. Verdugo y B. Jordán (Coords), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, Amaru, pp. 855-862.
- Sales, A. (2001), “Educación intercultural y la atención a la diversidad: programas y estrategias”, *Revista de Educación Especial*, 30, pp. 49-66.
- SANAHUJA J. Mª Y JURADO, P. (2001). “Algunos apuntes sobre el empleo en soporte. Incidencia de un proyecto específico”, en J. J. Bueno; T. Núñez y A. Iglesia (Coords.), *Atención Educativa a la Diversidad*, La Coruña: Universidad de la Coruña.



- SÁNCHEZ MANZANO, E., SÁEZ-RICO, B. Y MARTÍN BERMEJO, M. (2006). "La educación especial en la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior", en A. Cifuentes, M^a. Fernández y J. A. Gómez (Coords), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, Universidad de Burgos, pp. 805-816.
- SÁNCHEZ PALOMINO A. (Coord.) (2009). Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. Almería, Universidad de Almería.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A, Y CARRIÓN MARTÍNEZ, J. (2002). "Una aproximación a la investigación en Educación Especial", *Revista de Educación*, 327, pp. 225-247.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- VALLE FLÓREZ, R. (2006). "La formación de actitudes interculturales: nuestra mirada sobre los otros", en A. Cifuentes, M^a Fernández y J. A. Gómez (Coords), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, Universidad de Burgos, pp. 917-930.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de pedagogía*, nº 348, julio/agosto, 58-61.
- VERDUGO, M. A. (2001). *Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato*. <http://www3.usal.es/inicio/investigacion/jornadas/jornada2/confer/con10.html>
- VIEIRA, M^a. J., JUNQUEIRA, S. Y VIDAL, J. (2003): "Los servicios a estudiantes como criterio de calidad", *Bordón*, 56 (2), pp. 329-346.
- VILÁ SUÑÉ, M. Y PALLISERA, M^a (2006). "Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad", *Bordón*, 58 (I), pp. 103-115.
- WANG, M. C. & BLAKER, E. T (1986). "Mainstreaming Programs: Design features and effects". *The Journal of Special Education*, Vol. 50, 503-521.
- WARNOCK, M. (1978). *Especial Education Needs*, London, HMSO.

Reseña Curricular del autor

José María Fernández Batanero, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) del Ministerio de Educación Español. Su línea de investigación principal se relaciona con los procesos educativos en contextos de diversidad. Trabaja actualmente en el desarrollo y aplicación de estrategias docentes que favorezcan la inclusión del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), temática que caracteriza sus últimas publicaciones. En la actualidad es el secretario de la Junta de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla y coordinador General de Orientación del Secretariado de Acceso.



EL PORTAFOLIOS EDUCATIVO COMO ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN UN AULA DE PRIMARIA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Gallardo Gil, Monsalud

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071-Málaga, ESPAÑA monsalud@uma.es

Sierra Nieto, J. Eduardo

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071-Málaga, ESPAÑA esierra@uma.es

Domínguez Ramos, Ana

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071-Málaga, ESPAÑA anadomi@uma.es

Resumen: La comunicación que presentamos en estas páginas se incardina en el Proyecto de Investigación I+D: SEJ 2007-66967, financiado por el Ministerio de Educación de España y dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez como director del Grupo de Investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga. El propósito general de este Proyecto I+D es indagar la posibilidad de identificar en los estudiantes el grado de adquisición de las competencias de aprendizaje de segundo orden dentro de los propósitos y principios que orientan toda evaluación diagnóstica y formativa. Teniendo en cuenta lo anterior, hemos tratado de comprender y delimitar la complejidad de competencias y procesos incluidos en los aprendizajes de segundo orden denominados *Aprender cómo Aprender* (Hargreaves, 2005). Desde esta perspectiva, sugerimos que la evaluación de competencias requiere estrategias alternativas a las pruebas estandarizadas de evaluación. Entre éstas, decidimos experimentar el **Portafolios**, concluyendo que se trata de una estrategia apropiada para la evaluación del desarrollo de la familia de competencias implicadas en los procesos de aprender cómo aprender. En la presente comunicación ofrecemos algunos datos relativos al proceso de experimentación didáctica con portafolios de los estudiantes, llevado a cabo de manera colaborativa en un aula de 5º de Primaria.

Palabras Clave: Portafolios; Evaluación; Competencias; Aprender a Aprender; investigación colaborativa.



1. Introducción

La comunicación que presentamos en estas páginas se incardina en el Proyecto de Investigación I+D: SEJ 2007-66967², financiado por el Ministerio de Educación de España y dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez como director del Grupo de Investigación “*Evaluación e Investigación Educativa en Andalucía*”, de la Universidad de Málaga.

El propósito general de este Proyecto I+D es indagar en la posibilidad de identificar en los estudiantes el grado de adquisición de las competencias de aprendizaje de segundo orden dentro de los propósitos y principios que orientan toda evaluación diagnóstica y formativa. Teniendo en cuenta lo anterior, desde el grupo de investigación hemos tratado de comprender y delimitar la complejidad de competencias y procesos incluidos en los aprendizajes de segundo orden, denominados *Aprender cómo Aprender* (Hargreaves, 2005). Con ello hemos tratado de establecer un marco operativo que identifique los componentes básicos de esta familia de competencias de segundo orden en los escenarios escolares.

Los aprendizajes de orden superior o las competencias de *Aprender cómo Aprender* se conceptualizan en nuestra investigación como constructos complejos que incluyen inseparables factores cognitivos y afectivos, que suponen un propósito de *autorregulación* del proceso de aprender, así como una decidida tendencia a comprender los procesos en sus contextos; todo ello con el objetivo de facilitar la actuación competente del sujeto en su entorno, en función del propio proyecto personal, social o profesional. Por tanto, la evaluación de los aprendizajes de segundo orden, o las competencias de *Aprender cómo Aprender*, requiere la atención simultánea tanto a los factores cognitivos de orden superior como a los factores afectivos o motivacionales que impulsan y estimulan la actividad de las y los aprendices (Pérez Gómez, Á.I., 2007, 2008).

Desde esta perspectiva, sugerimos que la evaluación de competencias requiere estrategias alternativas a las pruebas estandarizadas de evaluación. Entre estas estrategias alternativas, decidimos experimentar el **Portafolios como herramienta privilegiada de evaluación de competencias**, el cual hemos investigado a través de tres estudios de caso cualitativos tanto en Primaria como en Secundaria; casos en los que hemos podido explorar las posibilidades de dicha estrategia a la hora de evaluar el desarrollo de la familia de competencias implicadas en los procesos de aprender cómo aprender.

En la presente comunicación ofrecemos algunos datos relativos a uno de los estudios de caso (Stake, 1998), desarrollado en el área de Lengua castellana y literatura de Educación Primaria de Enero a Julio de 2010 por parte de dos investigadores de la Universidad de Málaga, quienes siguieron el proceso de experimentación llevado a cabo por una docente en un aula de 5º de Primaria. Esta docente, a su vez, realizó un proceso de investigación-acción sobre dicha experimentación. Durante todo este proceso, los investigadores nos apoyamos en diferentes estrategias de recogida de información: entrevistas en profundidad a la docente, entrevistas grupales a los niños/as, registros de observación, y análisis de los propios portafolios del alumnado.

A lo largo de la presente comunicación, expondremos los hallazgos más relevantes en torno a esta experimentación, partiendo previamente del posicionamiento teórico del que partimos en torno al concepto de “evaluación” y “competencias” educativas.

²Titulado: “*La Evaluación Educativa de los Aprendizajes de Segundo Orden, Aprender cómo Aprender, Análisis de Proyectos Internacionales y Experimentación de Estrategias Alternativas*”.



2. Nuestro posicionamiento ante el concepto de “evaluación educativa”

Frente a una concepción técnica basada en el control y amparada en un paradigma positivista (Álvarez Méndez, 2002), apostamos por una idea de evaluación educativa, entendida como:

- un medio de aprendizaje,
- una constante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- un instrumento que ofrece información a profesores y alumnos sobre la marcha del proceso educativo (Pérez Gómez y otros, 2009,b).

Siguiendo al profesor Miguel Ángel Santos Guerra (2002), consideramos que la evaluación debe facilitar la tarea educativa, devolver la información, explicar los procesos, hacer autoevaluación y coevaluación, tener en cuenta todo lo que ocurre, etc., de manera que sea un medio de aprendizaje para evaluados y evaluadores.

Por tanto, acercándonos a las perspectivas alternativas a la puramente técnica, frente a las finalidades de medir, calificar, comparar, clasificar, seleccionar, jerarquizar, atemorizar, sancionar acreditar, juzgar, exigir o promocionar, optamos por dialogar, diagnosticar, comprender, comprobar, explicar, mejorar, reorientar, motivar, rectificar, contrastar, proponer y reflexionar para aprender.

Bajo estas finalidades, entendemos que la evaluación que proponemos se basa en las características de una ‘evaluación educativa’, teniendo en cuenta por tal aquella que:

- Es holística e integradora.
- Está contextualizada en el medio social y académico.
- Trata de ser coherente desde un punto de vista epistemológico y en relación al proyecto que se evalúa.
- Busca ser formativa, en tanto que debe apoyar la mejora de los procesos de E-A.
- Es negociada y deliberada entre los promotores, los evaluadores y los evaluados.
- Promueve la participación y el trabajo colegiado.
- Es comprensiva y motivadora.
- Está orientada desde una perspectiva naturalista, con el empleo de métodos cualitativos para la recogida y análisis de datos.
- Está regida por la ética y por la reflexión compartida a partir de los datos recogidos con la intención de ofrecer mejor servicio a las personas y a la sociedad.
- Busca erigirse como un proceso auténtico, es decir, que tenga en cuenta el aprendizaje del alumnado (y no sólo que contabilice su trabajo). Ello requiere implicarlo en todas las etapas del proceso, respetando siempre sus intereses y sus necesidades, involucrándolo en la toma de decisiones. Sólo de esta manera tendrá sentido para él aprender.
- Es concebida como proceso de comunicación entre evaluador y evaluado, de transparencia, de colaboración y de negociación.
- Puede y debe ser una fuente de aprendizaje.

3. ¿Qué entendemos por “competencias educativas”?

El Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE (2005), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de nuestra actual sociedad, define el término de “competencia” como:



“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

Sus características principales serían las siguientes: Constituye un ‘saber hacer’, es decir, un saber que se aplica; es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Siguiendo a Pérez Gómez, Á. (2009), entendemos las competencias como sistemas holísticos o recursos complejos de reflexión y de acción, que guardan relación con una idea simple y cotidiana: la de persona competente; se definen como conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, que los tenemos activos cuando nos encontramos con situaciones cotidianas que debemos afrontar. Ello conlleva, como se apunta en DeSeCo, saber, saber hacer y querer hacer.

En el proceso de evaluación de competencias en los términos anteriormente expuestos, se requiere la actitud permanente de ‘aprender a aprender’, que se relaciona ineludiblemente con el concepto de aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998). Bajo esta filosofía, merece la pena señalar que los seres humanos aprendemos de forma relevante cuando adquirimos significados que consideramos útiles para nuestros propósitos vitales. En este concepto de aprendizaje, sobresale pues, el sentido de ‘utilidad’, considerando como tal aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar problemas de la vida cotidiana de las personas, ampliando sus conocimientos, inquietudes, emociones, etc. (Ibídem, 1998).

Como sabemos, la construcción del conocimiento es un proceso complejo y dialéctico, en el que influyen componentes de muy diversos tipos (cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales, etc.). Teniendo en cuenta este hecho, consideramos de vital importancia para la promoción de competencias básicas que nuestro profesorado se plantee de forma consciente y reflexiva los factores cognitivos y metacognitivos que pueden estar en la base del desarrollo de procesos de aprendizaje relevante para toda la vida. En este sentido, una de las cuestiones básicas a tener presente es el hecho de que el aprendizaje relevante suele implicar un tipo de enseñanza que promueve la actividad del alumnado, como nos plantea el EEES para el contexto de la formación universitaria. Esta actividad del alumnado, además, suele estar vinculada a procesos metacognitivos sobre la propia actividad, es decir, el docente debe promover en el alumnado y en sí mismo el conocimiento de su propio conocimiento, de sus formas de enseñar y de aprender, de sus modos de pensar y de hacer, lo que, además de facilitar la *autorregulación* y la creatividad, fomenta el pensamiento crítico.

En la metacognición, se suelen distinguir dos mecanismos básicos:

1. Conocimiento acerca de la cognición, es decir, conocer nuestras estrategias de enseñanza y aprendizaje.
2. *Autorregulación*, que implica tomar decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo una vez valoradas nuestras estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La metacognición, por tanto, supone una orientación hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje en que docentes y discentes comprenden el proceso, qué conocen, qué desconocen, cómo lo conocen y qué necesitan conocer; en definitiva, cuando aprenden cómo aprender saben dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia tal finalidad, que no es otra, en definitiva, que el fomento del aprendizaje relevante para el desarrollo de las competencias básicas fundamentales.



En suma, desde la posición de ‘evaluación educativa’ que defendemos es indisoluble repensar la enseñanza a la luz de cómo concebimos el aprendizaje; de este modo, evaluar por competencias supone centrarnos en el desarrollo integral de las alumnas y de los alumnos; contar con contenidos vinculados a problemas reales; usar metodologías de investigación que promuevan aprendizajes funcionales y capacidades generales en los que el esfuerzo para aprender tenga sentido; utilizar recursos modernos y muy variados; evaluar de forma formativa y participativa; contar con docentes formados e identificados con su profesión y el trabajo colaborativo; una escuela pública, autónoma y comprometida con la mejora social.

El marco de nuestra investigación se circunscribe al área de *Lengua castellana y literatura* (considerada instrumental. LEA, art. 47). En relación a los propósitos de la investigación, y teniendo en cuenta que el marco legal de la enseñanza obligatoria incorpora las competencias básicas (CCBB) al currículum (LEA, art. 38), articulamos la indagación en la interacción entre la **COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER** y la **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**:

	Competencia en comunicación lingüística (LEA. Art. 38.2 a.)	“Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida” [Aprender a aprender] (LEA. Art. 38.2 g.)
Descripción	<i>Utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma</i> – <i>desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas racionales</i> – <i>admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema</i> – <i>encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques metodológicos.</i> <p>Naturaleza transversal_ <i>La adquisición de esta competencia no es exclusiva de un área de conocimiento sino que afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social, por lo que puede trabajarse en todas las áreas y en todos los ámbitos de la vida del centro</i></p>
Fuente _ elaboración propia a partir de la normativa		

Finalmente, es preciso hacer algunas aclaraciones que tienen que ver con tensiones aparecidas durante la investigación en relación a la concepción del modelo de las CCBB y su desarrollo real. Para nuestro caso, situado en la CCAA andaluza, la incorporación de las CCBB a la enseñanza habrá de suponer, según hace constar la propia administración educativa, una mejora de los currículos reales en los centros, ya que permite orientar la tarea docente hacia problemas reales que permitan, en consonancia con la propia concepción de competencia, poner en juego el conocimiento y no sólo reproducirlo. A pesar de estas consideraciones, a través de la investigación pudimos observar cómo los nuevos marcos de concepción de la enseñanza y el aprendizaje a menudo son traducidos en los centros hacia el lenguaje y las prácticas anteriores, es decir, se tiende a hacer coincidir la organización del currículum en CCBB en las materias, lo cual genera no pocos conflictos, ya que choca frontalmente con una concepción holística de la educación (aquella que hay detrás de la filosofía de las CCBB). Pese a esto, la maestra junto a quien investigamos, trataba de mantener la coherencia entre el enfoque de las competencias y el marco organizativo de las materias, pese a que en ocasiones se presentaran “fronteras” difícilmente salvables con otras materias (fruto de la cultura institucional arraigada en los centros). Según entendemos las autoras y el autor, la enseñanza orientada desde las CCBB conlleva centrarse en el desarrollo integral del alumno, contar con contenidos vinculados a problemas reales, usar metodologías de investigación que promuevan aprendizajes funcionales y capacidades generales en los que el esfuerzo para aprender tenga



sentido, utilizar recursos modernos y muy variados, evaluar de forma formativa y participativa, contar con docentes formados e identificados con que la mejora social pasa por una escuela pública, autónoma y comprometida.

4. El portafolios como herramienta privilegiada para la evaluación 'educativa' de competencias

Enseñar a aprender para el desarrollo de competencias requiere centrar toda nuestra atención en el alumnado, lo que supone un cambio sustancial en las modalidades de evaluación, necesitando el docente indicadores de cómo está funcionando su enseñanza. Con esta intención, proponemos el portafolios como estrategia privilegiada de evaluación, en la línea de la evaluación 'educativa' que defendemos, lo que nos permitirá recopilar evidencias del aprendizaje del alumnado; estas evidencias deben ser consideradas de interés por los significados construidos con ellas, favoreciendo el entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los siguientes principios fundamentales:

- La evaluación debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación debe abarcar todo el proceso formativo (inicial, de proceso y final).
- La evaluación debe ser formativa y compartida.
- La evaluación debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

Estas características evaluativas son las que nos conducen a seleccionar el portafolios como estrategia privilegiada de evaluación de competencias del alumnado. En muchos aspectos, el método de evaluación basado en carpetas (para nosotros portafolios, aunque ha venido siendo identificado a lo largo del tiempo y en el contexto español como *carpetas de aprendizaje*, aunque con matizaciones respecto al modelo que adoptamos aquí) refleja lo que los buenos enseñantes han venido haciendo de forma intuitiva durante años; la diferencia estriba ahora en que valoramos este método como un valioso instrumento alternativo de evaluación. El portafolios o el 'método de carpeta' permite el cambio de actitudes y actividades por parte de alumnado y docentes mediante la toma de conciencia (meta-conciencia) del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una evaluación que trata de ser interactiva, auténtica, continua y multidimensional. Un portafolios debe contener una suficiente variedad de 'evidencias' del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la precaución de no convertirlo en un contenedor de 'productos'; y debe estar ubicado en un lugar accesible del aula, invitando a discentes y docente a aportarle elementos de manera continua, así como a reflexionar sobre su contenido para planificar los siguientes pasos en el aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, el portafolios puede contener:

- a) Muestras del trabajo del alumno/a seleccionadas por él/ella mismo/a y por el docente: Respuestas escritas a lecturas; Diarios de lectura; Trabajos cotidianos seleccionados; Escritos en diversas fases de realización; Ejercicios de clase; Proyectos de unidades; Cintas de audio o vídeo; Etc.
- b) Las notas de observación del docente.
- c) Las autoevaluaciones periódicas del discente.
- d) Notas de progreso elaboradas en colaboración entre discentes y docentes. El/la docente y los discentes pueden planificar revisiones en colaboración de los contenidos de la carpeta con cierta frecuencia, discutiendo los avances, añadiendo notas (en las que se indicará el nombre y la fecha) y planificando nuevas actividades y formas de realizarlas. A final de curso, pueden decidir colectivamente qué trabajos van a guardarse en la carpeta y cuáles no.



El diálogo intra-personal e inter-personal que surge de la revisión de las carpetas es un componente importante tanto de la evaluación como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El portafolios debe poder reflejar, por tanto, la *evolución del proceso de aprendizaje*, el *diálogo con los problemas*, las *dificultades*, los *logros*, los *momentos claves del proceso*, el *punto de vista de los protagonistas*, etc. Y no podemos olvidar que también ha de contribuir a estimular la experimentación, la reflexión y la investigación en el aula. La evaluación debe fomentar una reflexión activa y colaboradora por parte de discentes y docentes, destacando en el proceso lo que hemos aprendido hasta el momento y qué y cómo tenemos que aprender a continuación. Y es que si algo aporta el portafolios a la evaluación es *“potenciar la habilidad de autoevaluación, la conversación, así como el pensamiento reflexivo con la práctica de quien lo realiza”* (Alfageme, M^aB.; 2007: 215).

En suma, el portafolios es una herramienta no sólo de evaluación, sino también, y sobre todo, de ayuda para el alumnado y el profesorado, fomentando la observación, el autoconocimiento y la autorregulación en torno a las competencias adquiridas y el proceso de aprendizaje realizado (en este proceso, cabe destacarse la presencia de la reflexión constante y la metacognición como medios de desarrollo profesional docente y herramientas de autoevaluación de docente y discentes).

5. El proceso de experimentación

5.1. Para entender la investigación: El contexto

La investigación ha tenido lugar en un centro público de educación infantil y primaria (CEIP) de la provincia de Málaga. Se trata de un centro de reciente creación (curso 05/06), situado en un medio urbano con un porcentaje alto de familias de clase socio-económica media y media-alta. El grupo-clase con el que hemos trabajado está compuesto por 21 niños/as, correspondientes al curso de 5º de Primaria, dentro de la materia de *Lengua castellana y Literatura*, donde la maestra imparte cinco horas semanales.

5.2. Diseño y materiales de la investigación

La investigación ha ido tejiéndose como un proceso de indagación colaborativo (Sierra Nieto y Gallardo Gil, 2010), basado en la experimentación del portafolios para la evaluación de la competencia lingüística del alumnado, y bajo dos procesos diferenciados y complementarios de investigación:

- **Un proceso de investigación-acción (I-A)** por parte de la docente, encargada de experimentar el portafolios en su grupo-clase. Esta experimentación se ha basado en tres proyectos de clase: La Semana Blanca, La Banda Sonora y Arti-Blú.
- **Un estudio de caso de la experimentación** desarrollada por dicha docente. El estudio de caso se ha desarrollado desde el mes de enero hasta el mes de julio de 2010. Durante este tiempo, los dos investigadores encargados externos tuvieron la oportunidad de sumergirse en la dinámica del aula y del centro en el que se ha desarrollado la experimentación a través de los tres proyectos señalados anteriormente. Las estrategias principales de recogida de información han sido las observaciones de carácter no-participante (con un total de 15 registros), así como las entrevistas en profundidad a la docente y a los niños/as –estas últimas en pequeños grupos- (dos y tres respectivamente). Asimismo, el análisis documental, el registro fotográfico, así como el análisis de los propios portafolios elaborados por los niños y niñas han sido también estrategias desarrolladas por los investigadores durante el período de recogida de información.

Ambos procesos de investigación tenían finalidades diferentes, pero, al mismo tiempo, complementarias, de manera que una de las cuestiones que más nos ha preocupado en el diseño de la investigación ha sido construir una auténtica relación de investigación colaborativa entre los



investigadores 'externos' (estudio de caso) y la docente protagonista del proceso de experimentación con sus alumnos/as (I-A).

Durante el desarrollo de la investigación, fuimos tomando una serie de decisiones que permitieron ir trabajando de forma colaborativa durante todo el proceso:

- Realizamos un trabajo previo sobre los antecedentes pedagógicos relativos a las formas de trabajar de la maestra. Tuvimos acceso a un relato autobiográfico de la maestra acerca de su trayectoria profesional que nos facilitó conocer hitos relevantes dentro de dicha trayectoria; esto nos permitió también tener una primera idea de los pilares que sostienen su pensamiento pedagógico.
- La puesta en común de los propósitos de la investigación sirvió para hacer compartir interrogantes, plantearlos de manera conjunta y, también, para conocer en qué puntos había conexiones (y desconexiones) entre los propósitos que nosotros traíamos y su forma de trabajar, así como en relación a sus deseos, miedos, certezas e incertidumbres respecto a lo que se esperaba de ella en la investigación.
- La participación de las y los estudiantes. Procuramos aprovechar que las niñas y los niños estaban familiarizados con procesos participativos en el aula a la hora de diseñar y desarrollar proyectos de trabajo, para compartir con ellas y ellos la investigación. Compartir quiere decir aquí hacerles partícipes de los propósitos y de las herramientas en que nos apoyaríamos; y, sobre todo, quiere decir que les hacíamos partícipes del proceso que era, precisamente, suyo.
- Propiciar encuentros tanto formales como informales con la maestra, para compartir impresiones y poder expresar dudas y certezas sobre el proceso.
- Trabajar y alimentar la relación de investigación. El encuentro personal sostenido supone dar un paso en la línea de favorecer un régimen de relación de investigación que se alejara de las relaciones jerárquicas que en ocasiones están presentes en la investigación educativa (Contreras, 1991). Además, pretendimos no circunscribirnos a una relación de expertos (esas personas que llegan a clase, anotan en su cuaderno, y se marchan), sino convivir en el aula de manera sincera y honesta.

6. Algunos resultados

6.1. ¿A quiénes sirve la evaluación?

Las posiciones mantenidas respecto a la evaluación educativa a través del uso de portafolios de los estudiantes se sustentan sobre la idea de que dicha evaluación debe estar al servicio de la mejora del proceso educativo. Este revierte tanto en el tipo de información que puede aportar a la docente (comprender de un modo más profundo lo que se hace y el sentido de esto, y orientar así la enseñanza), como respecto a qué les supone a los/las estudiantes.

En todo momento, durante el desarrollo de la investigación, nos ha parecido de vital importancia considerar esta doble mirada acerca de para qué y a quiénes sirve la evaluación que se considera educativa. Dicho de otro modo, la evaluación educativa a través del portafolios:

- Debe llevar al profesorado a reflexionar sobre qué tipo de aprendizaje favorece su manera de enseñar, abriendo la posibilidad de incorporar otro tipo de estrategias.



- Debe contribuir a que el alumnado reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje, de cara a que aprenda a reorientarse, a autorregularse; todo ello, vehiculado a través del portafolios, que aporta evidencias sobre la base de las cuales tomar decisiones fundamentadas.

De acuerdo con los propósitos de la investigación en relación a la competencia de “aprender a aprender”, hemos prestado especial atención a cómo estaban viviendo las y los estudiantes el proceso de experimentación didáctica. Atender a la voz del alumnado constituye en sí una reivindicación dentro del mundo de la enseñanza y de la investigación educativa. No se trata únicamente de considerar a las y los estudiantes como informantes clave (“como fuente de datos”), sino concebirlos como protagonistas en el propio diseño, desarrollo y evaluación de propuestas curriculares (Beane, 2005). Esto ya venía aconteciendo anteriormente por el modo de enseñar de la maestra; lo que se procuró fue ir enfatizando el papel de cada estudiante al tener que tomar partido en la elaboración de su propio portafolios.

Esto ha sido posible gracias a que la implementación del portafolios no ha tenido lugar ni como una imposición externa (por parte de los expertos, como antes se argumentó), ni como el empleo de una técnica o estrategia alejada de su realidad escolar. De lo que se ha tratado es de ir incorporando a la cultura pedagógica del aula un nuevo marco para la evaluación, que resulta también una nueva manera de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje.

6.2. Complicidad docente-discentes

La confianza que las niñas y los niños muestran por su maestra constituye el pilar fundamental sobre el que se vertebra en la práctica el ideal de evaluación educativa. Para superar la tendencia hegemónica de evaluación como calificación (llegando a ser a menudo sancionadora), es importante que, como ellos mismos decían, *aprendan de los errores*, los vivan como una oportunidad para el aprendizaje y no como un fracaso (no estar a la altura de lo que se espera de uno o de una, viviendo esto con decepción y frustración). La maestra suele escribirles tanto pequeñas notas (por ejemplo, en el margen de un trabajo que hayan realizado y entregado), como en informes más amplios, todos personalizados. Esto es algo que hace fuerte la relación entre la maestra y los estudiantes, porque perciben una atención singular en relación a cómo cada quién aprende y progresa.

En la misma línea, los momentos destinados a la auto-evaluación y co-evaluación son de vital importancia para tomar conciencia de las propias virtudes y, también, de las propias dificultades. En las entrevistas, las niñas y los niños insistían en que, al haber compañerismo, los comentarios de los demás no eran mal recibidos, sino todo lo contrario. Los procesos de **co-evaluación y auto-evaluación** han sido muy enriquecedores y se han vivido como momentos de discusión e intercambio de información basados en la honestidad y la buena relación entre compañeros/as, en los que se han resaltado los logros de cada alumno/a evaluado, haciéndoles críticas constructivas para la evolución de sus aprendizajes. Lo realmente satisfactorio de estos procesos es que los niños/as se sienten confiados con lo que los demás valoran, aceptando de buen grado, con optimismo y seguridad, dichas críticas como formas de *autorregulación* (García, 2012):

“Yo creo que con la seño hemos aprendido a organizarnos unos con otros” (E.N.-1³, 21-06-10).

La docente hace siempre hincapié en que el éxito del uso del portafolios incluye un especial tratamiento de las emociones, el cual incide directamente en los procesos educativos facilitando su desarrollo, ya que una buena educación emocional gestionada desde la verdad, el respeto y el cariño de la docente a los niños y niñas y de los niños y niñas a la docente y a sus compañeros y compañeras favorece una convivencia hacia el acercamiento, el diálogo y el buen entendimiento

³Entrevista grupal a los niños y niñas, número 1, del 21 de junio de 2010 (E.N.-1, 21-06-10).



alejándola de comportamientos antisociales. Es imprescindible conocer las realidades de todos y cada uno de ellos y ellas, y escuchar sus necesidades e intereses desde la buena intencionalidad y el cariño, creyendo siempre en ellos, porque, desde nuestra perspectiva, la confianza y una buena base afectiva es imprescindible para el éxito escolar.

6.3. Autoafirmación y autorregulación del aprendizaje

Los portafolios fueron personalizados por cada estudiante. Esto sirvió en un primer momento para comenzar a dotar de identidad su propia historia como aprendices implicados en el proyecto. Paulatinamente, la incorporación de los trabajos personales permitía tomar conciencia de la construcción de esa historia, dotándola de una especial singularidad y asumiendo la mejora continua a medida que pasaba el tiempo, partiendo de la facilidad que les proporciona el portafolios al poder recuperar sus trabajos y darles orden y sentido según su propio proceso de aprendizaje. Esta idea de narrativa personal acerca del aprender está en la base de la competencia de aprender cómo aprender, ya que constituye un reflejo sobre los procesos vividos y puede dar pie a una reflexión sobre el mismo.

Las niñas y los niños son conscientes de las distintas tareas en que han estado involucrados, según nos contaban en las entrevistas. Esto resulta crucial dentro de los propósitos de la investigación de cara al desarrollo de la metacognición y de la toma de conciencia de los procesos y actividades de las que participan. Nos contaban con mucho detalle los primeros proyectos (habiendo pasado algunos meses de ellos). Conocían y nombraban los propósitos y los logros que creían habían alcanzado durante los proyectos.

No obstante, en ocasiones, el proceso de autorregulación al que invita la experimentación del portafolios parece sumir al alumnado en cierta incertidumbre. Quizá una de las principales dificultades en relación a la experimentación con portafolios de los estudiantes ha sido la asunción por parte de ellas y ellos de la suficiente autonomía a la hora de incorporar trabajos y evidencias a las carpetas. Uno de los principales temas dentro de este enfoque radica en la toma de decisiones respecto al grado de obligatoriedad de los trabajos a incluir, es decir, respecto a si existen trabajos que habrán de ser incorporados por indicación de la maestra, o si también, hay margen para la toma de decisiones autónoma de los estudiantes⁴. En un primer momento, el grado de obligatoriedad fue mayor (más cerrado y orientado por la maestra), posiblemente ante la necesidad de mantener cierto control sobre el proceso didáctico que era nuevo:

“Muchas personas no sabían dónde meter los trabajos en la carpeta” (E.N.-1, 21-06-10).

“Lo que menos nos gusta es que muchas veces no sabemos dónde va un trabajo y nos preguntamos los unos a los otros, ¿esto dónde va?, ¿esto dónde va? Y al final le preguntamos a Ana” (E.N.-1, 21-06-10).

Cabe aclarar también que las dificultades a la hora de decidir sobre las evidencias a incluir, parecían estar más relacionadas con el poco tiempo que llevan trabajando con portafolios, que con un déficit de la herramienta o una posible dificultad o incapacidad de los sujetos. Según pudimos ir observando y anotando, al ir avanzando en los distintos proyectos, el grado de autonomía aumentaba, es decir,

⁴ Dentro de la propuesta del portafolios educativo, uno de los puntos centrales y, también, más conflictivos, lo constituye el proceso de selección de evidencias. Las y los docentes habrán de tomar decisiones respecto a quiénes participan en este proceso, en función de sus argumentos educativos: qué se pretende determinando la obligatoriedad de incluir ciertas evidencias “entre” y este otro no; por qué puede ser más valioso que respecto a esta otra tarea, sean los estudiantes los que decidan. Hay que dejar claro que a este respecto no se trata tanto de contraponer dos opciones antagónicas (participan sí o no los estudiantes en esto), sino de reflexionar acerca de la idoneidad de que, según los proyectos y las finalidades que los vertebran, pueda haber más o menos participación de los estudiantes a la hora de decidir qué incluir, cómo hacerlo y en qué momento de la secuencia didáctica.



necesitaban menos orientaciones (y menos recordatorios) por parte de la maestra a la hora de ir seleccionando e incorporando evidencias y trabajos a los portafolios. En una de las entrevistas, la propia docente nos comentaba que poco a poco, todos, incluida ella, iban exprimiéndole el jugo a esta nueva forma de trabajar, que en parte era diferente de lo que ya hacían.

Los estudiantes, por su parte, reconocieron que tenían dificultad al inicio para saber dónde iba cada cosa (o si se incluía o no). Sin embargo, corroboraban nuestras impresiones acerca de que el tiempo iba dando sus frutos, y conseguían ir manejándose mejor poco a poco. Lo que sí resaltaron fue que las carpetas les servían para organizarse mejor en relación a las distintas tareas que iban haciendo:

“Con esto hay que buscar, pensar dónde meterlo, hacer los agujeros bien...” (E.N.-1, 21-06-10).

Otro aspecto que destacaron los estudiantes fue la importancia de disponer de documentos orientativos que les facilitaba la maestra, de cara a poder situarse respecto a qué había que hacer en cada proyecto. En las entrevistas resaltaron en varias ocasiones que les había gustado que hubiera un índice de lo que iban a hacer, y que en uno de los proyectos hubiera una ficha muy concreta en la que se indicase qué hacer:

“El índice es lo más importante y lo que más me ha gustado a mí. Bueno, me ha gustado todo, pero lo que más, el índice” (E.N.-1, 21-06-10).

“A mí me han gustado las normas para hacer los trabajos, la redacción sobre Un objeto inservible, hacer esquemas ha sido muy divertido” (E.N.-1, 21-06-10).

Una constante a lo largo de todo el proceso ha sido la implicación de los estudiantes a la hora de decidir sobre qué trabajar, lo que era incentivado por la maestra como guía de dicho proceso. Desde el inicio de la experimentación, la docente hizo especial énfasis en involucrar al alumnado en la experiencia, haciéndoles responsables de sus aprendizajes; esta responsabilidad revertía a su vez en ella, en el proceso de enseñanza, como facilitadora de esos aprendizajes. Con la finalidad de que el alumnado comprendiera los requisitos de un portafolios y empezara a asumir su responsabilidad en su trabajo, la docente preparó un ‘contrato de trabajo’ al comienzo de la experimentación, donde se justificaba la finalidad del portafolios y se detallaba en qué consistía. Desde este primer momento, la acogida de la experiencia por parte del alumnado fue muy positiva, volcándose en la tarea y esforzándose en llenar de contenido la experimentación, para lo que dedicaban sesiones de trabajo en las que iban decidiendo democráticamente qué tareas realizar.

“Hicimos un contrato. A veces no se ha cumplido, pero recordábamos lo que decía” (E.N.-1, 21-06-10).

Finalmente, según nos comentaba la maestra, parece que una de las mejoras para próximas experiencias consiste en simplificar las carpetas, esto es, reducir el número de compartimentos para facilitar la tarea de *autorregulación* en el aprendizaje del alumnado.



6.4. Algunas cuestiones más sobre las que seguir pensando

- **Procurar dar continuidad a la experiencia en otros cursos.** Justo cuando acaba el curso, sienten que están más cómodos trabajando con las carpetas. Por ello, la docente procuró mantenerse como maestra de este grupo para el siguiente curso, con objeto de poder continuar con la experimentación del portafolios. Además, los sesenta minutos escasos en los que tenía lugar la experimentación ha supuesto un inconveniente en el proceso de experimentación. Por ello, una de nuestras principales conclusiones es la de procurar trascender las asignaturas e ir hacia proyectos integrados, más coherente con el enfoque de competencias. Trabajar en una sola asignatura y durante sesiones tan cortas, no favorece que tengan lugar procesos didácticos sostenidos que incentiven el “aprender cómo aprender”, como nos decían los propios alumnos/as:

“En las carpetas estaría guay que pudiera haber otras cosas” (E.N.-1, 21-06-10).

“Yo creo que para el año que viene deberíamos hacer una carpeta para todas las asignaturas, no sólo para Lengua” (E.N.-1, 21-06-10).

- **La soledad no elegida.** O dicho de otro modo, el echar en falta compañeros/as junto a los que ampliar la experiencia. La cultura institucional del centro ha supuesto un inconveniente para la docente, que aunque ha recibido el apoyo incondicional del equipo directivo, su trabajo ha generado poca credibilidad y falta de seguimiento.
- **La relación con las familias.** La docente comenta que considera de suma importancia la participación de las familias en las tareas del aula y del centro. Por ello les cita para exponerles en qué consistirá la experimentación e invitarles a participar en ella. Esta relación con las familias también hemos podido constatarla a través de nuestros registros de observación:

“Llego a las 10’30h. y me encuentro con una abuela y una madre en el aula, explicándoles a los niños y niñas cómo hacer unas manualidades; concretamente, unas marionetas. Con lanas de diferentes colores, explican de forma sencilla y clara cómo hacer el pelo de las marionetas y coserlo, haciendo un flequillito. La actividad resulta muy divertida y los niños/as no tardan en participar activamente. Van repitiendo lo que las madres van explicando paso a paso, atendiendo mucho, tomando notas y haciendo cada uno/a su marioneta” (R.O.-14⁵, 21-05-10).

- **¿Qué están aprendiendo?** Con el portafolios parece superarse la obsesión de “acabar el temario”, para pasar a darle sentido y valor a lo que se está aprendiendo desde un punto de vista holístico. Nos resulta llamativa la evidencia de que lo que están aprendiendo tiene mucho sentido para el grupo, según nos cuenta la maestra y también los estudiantes:

“Me parece bien porque administramos nuestros trabajos e intentamos mejorar día a día” (E.N.-1, 21-06-10).

“A mí me han gustado todos porque trabajamos en la clase con todos” (E.N.-1, 21-06-10).

“Eso!, a investigar, mejorar en la lectura porque yo sé que algunos niños (como yo, vaya!), que antes leía muy mal y he ido mejorando. Hemos ido subiendo y bajando, y hemos recibido mucho ánimo” (E.N.-1, 21-06-10).

⁵Registro de Observación, número 14, de 21 de mayo de 2010.



Referencias Bibliográficas

- ALFAGEME GONZÁLEZ, M^aB. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. En *Revista Educatio XXI*, 25, 209-226.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2003). *La evaluación a examen: Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- AREA MOREIRA, M. (2004). "Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación: luces y sombras de una relación problemática". En BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (coord.). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. Madrid: UNIA/AKAL, 193-223.
- BEANE, J. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.
- BIGGS, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- COLL, C.; MAURI, T.; ROCHERA, M^aJ. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista Profesorado*, vol. 16, n^o1, 49-59.
- CUMMING, J. J. Y WYATT-SMITH, C, M. (2009) Framing assessment today for the future : Issues and challenges. En Cumning, J. J. y Wyat-Smith, C. M. (eds.) *Educational assessment in the 21st century*. Springer : Nueva York.
- DESECO (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de Nuevo?* Madrid: Morata.
- GARCÍA MARTÍN, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista Profesorado*, vol. 16, n^o1, 203-221.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. (Coord.) (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Cantabria: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. Universidad de Cantabria.
- HARGREAVES, D.H. (2005). *Personalising learning 3: learning to learn & the new technologies*. London: Specialist Schools Trust.
- INFORME MUNDIAL DE LA UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- JORNET MELIÁ, J.M.; GARCÍA BELLIDO, R.; GONZÁLEZ SUCH, J. (2012). Evaluar la competencia Aprender a Aprender: Una propuesta metodológica. *Revista Profesorado*, vol. 16, n^o1, 103-123.
- KLENOWSKI, VAL (2004). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. ET AL. (2009, a). *Aprender cómo Aprender. Autonomía y responsabilidad: El aprendizaje de los estudiantes*. Córdoba, España: Akal; Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. ET AL. (2009, b). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Córdoba, España: Akal; Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- SANTOS GUERRA, M. A.(2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. En *Revista Andalucía Educativa*, n^o 34, 7-9.
- SIERRA, E. Y GALLARDO, M. (2010). Investigando sobre el portafolios en un aula de Educación Primaria: relación escuela-Universidad. Cartel presentado al I Encuentro internacional de



- prácticas educativas y cooperación Málaga, 6-9 julio 2010. Organizado por Facultad de Educación, Universidad de Málaga.
- SIERRA, E.; GALLARDO, M.; DOMÍNGUEZ, A. (2010). El uso del portafolios para la evaluación de competencias: Un proceso de experimentación e investigación en un aula de Primaria. En Anna Camps e Isabel Borda (coordinadoras de mesa 3). *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente (PROFE10): La Formación de los Docentes y el Curriculum Escolar*. Málaga: Grupo Hum-311. Dpto. DOE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, 104-118.
 - SERVÁN NÚÑEZ, M. J. (Coord.) (2011). Monográfico en Revista "Cultura y Educación": La evaluación externa de los aprendizajes escolares. Vol. 23, Número 2. Dedicado a: Políticas y prácticas de evaluación de los estudiantes, los docentes y los centros escolares. Evaluación de la calidad docente y de la investigación.
 - STAKE, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Reseña Curricular de la autoría

Monsalud Gallardo Gil es Doctora por la Universidad de Málaga y Licenciada en Psicopedagogía por la misma Universidad. Pertenece, desde el año 2001, al Grupo de Investigación HUM-311: **Evaluación e Investigación Educativa en Andalucía**, del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez. Ha sido investigadora a tiempo completo en diversos proyectos de investigación en dicho Grupo. Es Profesora Sustituta Interina en el mismo Departamento desde el año 2009, impartiendo las asignaturas: Didáctica General, Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación, Curriculum y Organización de la Escuela Rural, y Evaluación de Centros y Profesores/as. Sus líneas de investigación son: Profesorado, TIC, escuela rural, innovación docente y evaluación educativa.

J. Eduardo Sierra Nieto es Ldo. en Pedagogía por la Universidad de Málaga, donde ha cursado Estudios de Doctorado en el Programa "La política educativa en la sociedad neoliberal". Ha trabajado como educador social con menores en protección en la ONG PRODIVERSA (antes Movimiento por la Paz-Málaga), donde también coordinó tareas de formación. Desde 2007 pertenece al Grupo de Investigación "Evaluación e Innovación educativa andaluza", dirigido por el profesor Ángel I. Pérez Gómez, de la Universidad de Málaga. En la actualidad trabaja como investigador en formación en el Departamento de Didáctica y organización escolar, donde compagina la realización de su Tesis Doctoral sobre *narrativas de fracaso escolar y masculinidades*, dirigida por la profesora Nieves Banco, con tareas de docencia relacionadas con el Diseño de Programas. Ha sido investigador visitante en universidades nacionales (Almería) y extranjeras (Verona, Italia)

Ana Domínguez Ramos es Diplomada en Educación Primaria por la Facultad de CCEE de la Universidad de Málaga. En el curso 2009/2010 realizó el Máster Universitario de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga. Desde 2006 pertenece al Grupo de Investigación HUM-311: **Evaluación e Investigación Educativa en Andalucía** del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar dirigido por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez. Trabaja como maestra de primaria desde 1993, actualmente en el CEIP Atenea de Torremolinos (Málaga). Desde 2010 es profesora asociada del Departamento de Didáctica de Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga impartiendo las asignaturas: Organización Educativa, Didáctica de la Educación Infantil y Practicum de Primaria.



¿PLANEAMOS LA FORMACIÓN CONTINUA PARA SER TRANSFERIDA? DESCRIPCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA TRANSFERENCIA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Granado Alonso, Cristina

Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA cgalonso@us.es

Aguilar Gavira, Sonia

Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA saguilar@us.es

Puig Gutiérrez, María

Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA mpuig@us.es

Benitez Gavira, Remedios

Dpto. Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz. Avda. República Saharaui s/n. Campus de Puerto Real, 11519 Puerto Real (Cádiz), ESPAÑA r.benitez@uca.es

Resumen: Tras el espectacular desarrollo cuantitativo experimentado por el sistema de formación continua en nuestro país en las últimas tres décadas, se hace preciso centrarse en su desarrollo cualitativo, esto es, en su eficacia y mejora. Para ello, proponemos como estrategia analizar en qué medida el diseño y desarrollo de las acciones formativas llevadas a cabo por una organización incluyen aquellas prácticas que la investigación señala como facilitadoras de la transferencia de la formación al puesto de trabajo. Este diagnóstico previo permitirá orientar líneas de mejora al respecto. En este trabajo, se describe un instrumento elaborado para el análisis del denominado diseño de la transferencia de las acciones formativas llevadas a cabo por el Instituto Andaluz de Administraciones Públicas, centrado en conocer las prácticas de formación utilizadas por sus agentes formadores docentes.

Palabras Clave: Formación continua, Transferencia al puesto de trabajo, Evaluación de acciones formativas.



La formación continua de los empleados es una herramienta estratégica clave para las organizaciones de cara a afrontar con éxito el reto de anticiparse, adaptarse y encontrar respuestas al flujo incesante de cambios que agitan a la sociedad en que vivimos. En nuestro país, desde la creación de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) en 1993, hemos asistido a un crecimiento espectacular de planes y acciones formativas que ha llevado consigo la consolidación de ciertas estructuras, rutinas y prácticas de formación en las propias organizaciones y en las vidas de los propios trabajadores. Alcanzado este nivel de desarrollo cuantitativo del sistema de formación, se precisa centrar la atención en su desarrollo cualitativo, esto es, en su eficacia y mejora, necesidad que se vuelve imperiosa en tiempos de ajustes del gasto, cuando la merma de recursos requiere un uso más racional y fundamentado de los mismos.

Sin embargo, sabemos poco sobre la incidencia que ha tenido hasta ahora la formación continua en nuestro país en las propias organizaciones, privadas y públicas, y por tanto desconocemos la eficacia del sistema creado y la rentabilidad de la inversión realizada. Y ello porque la evaluación de planes y acciones formativas ha sido una práctica deficitaria, ausente en algunos casos y carente de sistematicidad y rigor en la mayoría (Pineda, 2000).

Los estudios de investigación sobre eficacia de la formación se centran en detectar qué variables pueden estar influyendo en los resultados de la formación en los distintos momentos del proceso (antes, durante y después). Mientras la evaluación de la formación se ocupa más de determinar los beneficios obtenidos por ésta, dado que hay una orientación clara a la evaluación de logros en el campo de la formación continua, los estudios sobre su eficacia se han planteado determinar por qué se obtuvieron o no dichos beneficios, por qué los participantes aprendieron o no, por qué transfirieron o no lo aprendido, por lo que tiene un potencial diagnóstico indudable (Holton, Bates & Ruona, 2000) y ayuda a desarrollar orientaciones para la mejora (Álvarez, Salas & Garofano, 2004).

Estos últimos autores, en su revisión de una década de estudios sobre eficacia de la formación, detectan que éstos utilizan en su mayoría como medida evaluativa la transferencia. La transferencia de la formación fue definida por Baldwin & Ford (1988) como el grado en que los participantes aplican de manera eficaz y sostenida el conocimiento, las destrezas y las actitudes adquiridas en el contexto de la formación a su trabajo. La transferencia no es el único indicador utilizado en los modelos de evaluación de la formación, pero concentra un gran potencial para valorar los efectos de la formación. Por su propia definición, la transferencia de la formación requiere que el participante haya aprendido las nuevas competencias objeto de la formación, es decir, para transferir es necesario aprender (Velada & Caetano, 2007), pero también hay evidencia de que el aprendizaje no garantiza la transferencia (Hutchins & Burke, 2007). Por tanto, evaluar el aprendizaje adquirido por los empleados participantes en una acción formativa no nos permite anticipar si ésta incide finalmente en su puesto de trabajo y en la organización.

Por otro lado, en nuestro país, la medida más utilizada para la evaluación de la formación es la reacción o satisfacción de los participantes, primero de los cuatro niveles de impacto de la formación del modelo de evaluación elaborado por Kirkpatrick en 1959 (Kirkpatrick, 1998). Sin embargo, hay estudios que concluyen que la reacción simplemente afectiva a la formación recibida (se ha disfrutado, ha sido entretenida, ha gustado) tiene una influencia mínima en la transferencia (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Colquitt, LePine & Noe, 2000) y que sólo la satisfacción vinculada a la utilidad percibida de los programas formativos para responder a las necesidades del puesto de trabajo se relaciona con el aprendizaje (Alliger et al, 1997; Holton, 1996). Su uso generalizado se debe a la gran facilidad que supone obtener datos acerca de esta variable mediante encuesta a los participantes al finalizar una acción formativa.



Otras medidas evaluativas relativas al impacto de la formación, como los resultados o rentabilidad para la organización (Holton, 1996; Kraiger, 2002, Wade, 1994) o el retorno de la inversión (Philips, 1994), mucho menos utilizadas, añaden una gran complejidad a la, ya de por sí compleja, evaluación de la formación. Presentan además la dificultad de determinar si tales logros o la ausencia de los mismos guardan o no relación con la formación ofrecida o son debidos a otras variables difíciles de aislar (Chacón, Holgado, López y Sanduverte, 2006)

Luego, sin descartar el valor de la información que ofrecen otras medidas evaluativas, en los estudios sobre eficacia de la formación se adopta, mayoritariamente, la transferencia como resultado formativo crítico y busca determinar qué factores influyen en ella. Desde la aparición del modelo de Baldwin & Ford (1988), se asume que hay tres conjuntos de factores que afectan a la transferencia:

- Características de los participantes: Es el conjunto más estudiado e incluye múltiples variables relacionadas con la capacidad, la personalidad, la motivación o las actitudes de los empleados que reciben la formación.
- Diseño y desarrollo de la formación: Reúne factores vinculados mayoritariamente a la selección y tratamiento de los contenidos y estrategias de formación, incluyendo lo que ha venido en denominarse el diseño de la transferencia, al que nos referiremos posteriormente.
- Entorno de trabajo: Agrupa aquellas características del contexto de trabajo de los participantes que afectan a la transferencia, muchas de ellas vinculadas al llamado clima de transferencia y a la cultura de aprendizaje de la organización.

A pesar del gran número de estudios realizados sobre transferencia, no hay aún acuerdo sobre el número y naturaleza de dichos factores ni sobre la forma en que interactúan entre ellos (Jodlbauer, Selenko, Batinic & Stiglbauer, 2012). Son loables los esfuerzos de autores como Holton, Bates & Ruona (2000) o de Burke & Hutchins (2007, 2008) por elaborar modelos de transferencia que delimiten las variables que deben ser consideradas en los estudios sobre eficacia de la formación, en virtud de la evidencia que reúnen o de la magnitud de dicha evidencia, porque la cantidad de variables detectadas como condicionantes de la transferencia excede con mucho las posibilidades de su abordaje y limita la rentabilidad del propio esfuerzo que supone el estudio de eficacia de la formación. Además, un número considerable de estas variables no son fácilmente manipulables por la formación (por ejemplo, la satisfacción en el trabajo de los empleados), o sería poco ético manipularlas (por ejemplo, seleccionar los participantes en función de su capacidad cognitiva o de su lugar de control).

En consecuencia, apostamos por centrar nuestra atención en aquellas variables que pueden ser modificadas o sobre las que pueda incidirse a través de la planificación y desarrollo de las acciones formativas, es decir, en aquellos factores que, habiendo evidencia de que favorecen o dificultan la transferencia, puedan ser afectados por prácticas formativas. Es posible que, al dejar de lado muchas de las variables que pueden estar incidiendo en las posibilidades de transferir lo aprendido al puesto de trabajo, estemos perdiendo capacidad explicativa, pero, al mismo tiempo, al concentrar los esfuerzos en aquellos aspectos que nos pueden permitir orientar líneas de acción y mejora, incrementamos la eficacia del estudio.

Esta opción nos orienta a considerar como variables centrales para el estudio de la eficacia aquellos elementos correspondientes al diseño y desarrollo de procesos formativos que inciden con mayor claridad sobre la transferencia de la formación. Como afirman Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh (2007), los esfuerzos de formación deben asegurar la transferencia, por lo que las organizaciones deberían diseñar sus acciones formativas incluyendo aquellas prácticas que incrementan las posibilidades de que dicha transferencia se produzca. Ese conjunto de variables ha venido a constituir el factor denominado diseño de la transferencia. Se entiende por éste el grado en



el cual la formación, de un lado, ha sido diseñada y tratada para dar a los participantes la capacidad para transferir la formación y, de otro, encaja con las necesidades del puesto de trabajo (Holton, Bates & Ruona, 2000). Por tanto, incluye prácticas que hayan evidenciado que favorecen las posibilidades de que los participantes aprendan el conocimiento, destrezas y actitudes objeto de la formación y sean capaces de utilizarlos eficazmente en su contexto laboral.

Método

Objetivo del estudio

El estudio de investigación cuyas coordenadas enmarcamos en este trabajo tiene por objetivo detectar qué prácticas son utilizadas y con qué frecuencia por los agentes formadores docentes para el diseño y desarrollo de las acciones formativas que son llevadas a cabo por el Instituto Andaluz de Administraciones Públicas, organismo dependiente de la Consejería de Hacienda y Administraciones Públicas de la Junta de Andalucía, encargada, entre otras tareas, de la formación continua de una gran parte de sus empleados públicos (personal al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía, de sus agencias administrativas y de régimen especial y del personal no judicial al servicio de la Administración de Justicia en Andalucía-Decreto 277/2009, de 16 de junio).

Con ello se pretende conocer, dentro de limitaciones obvias, el potencial que tiene la formación ofrecida para favorecer la transferencia al puesto de trabajo en virtud del modo en que las prácticas utilizadas respondan al denominado diseño de la transferencia. Por tanto, se trata de un estudio sobre eficacia de la formación centrada en aquellas variables vinculadas al diseño de transferencia, ya definido. Entendemos que, antes de abordar el coste material y personal que supone la implantación de un sistema de evaluación de la transferencia de la formación, se hace necesario un estudio diagnóstico previo de las coordenadas en que se concretan las acciones formativas y del modo en éstas son consonantes o no con los resultados que arroja la investigación sobre transferencia. Los resultados obtenidos nos permitirán orientar líneas de mejora del sistema de formación relativas tanto a la gestión y organización de la formación como a la propia formación de los formadores.

Informantes

Este estudio utiliza como informantes a los agentes formadores docentes o profesorado colaborador del Instituto, dada su posición de informantes privilegiados en la concreción de las acciones formativas y su carácter de piezas claves de la propia mejora del sistema de formación. Como señalan Burke & Hutchins (2008), aunque para estudiar la transferencia suele encuestarse a los participantes o a sus superiores, la información ofrecida por los formadores es importante dada su responsabilidad en la formación. La población estará constituida por todos aquellos agentes formadores docentes que han colaborado en el desarrollo de las acciones formativas llevadas a cabo por el Instituto en el plan de formación del último año tanto en la formación horizontal como en la sectorial, excluyéndose al profesorado de acciones de formación en lenguas extranjeras, dada la peculiaridad de la transferencia en estos casos. Aunque aún estamos elaborando la base de datos de la población, se estima en unos 1200 docentes aproximadamente.

Descripción del instrumento

Para cumplir con nuestro objetivo se ha procedido a la elaboración de un cuestionario sobre las prácticas formativas utilizadas por los agentes formadores docentes para analizar su potencial de cara a la transferencia. Para ello, se ha procedido a la revisión de estudios de investigación sobre eficacia de la formación, centrándonos en aquellas variables vinculadas al diseño de la transferencia. Hay que señalar que la mayor parte de la literatura en este campo es estadounidense, con una tradición y coordenadas en formación continua particulares, por lo que se reclama la necesidad de desarrollar estudios en otros países que permitan, de una parte, comprobar si las variables



detectadas como influyentes en la transferencia se mantienen en otros entornos y, de otra, contextualizar dichas variables ya que pueden estar mediatizadas culturalmente (Donovan & Darcy, 2011; Velada et al., 2007).

En cuanto a los datos de caracterización de la muestra, además de sexo y edad, se recogen datos como:

- La formación académica con la que cuentan (Burke & Hutchins, 2008; Velada et al., 2007).
- La experiencia con que cuentan en su campo profesional y el hecho de que tengan empleados bajo su responsabilidad (Velada et al., 2007).
- La experiencia con que cuentan como formadores y si han recibido o no preparación didáctica para ello. La preparación con que los formadores cuentan en Estados Unidos y en otros países para ejercer como tales difiere sustancialmente del caso español, donde el docente se recluta por su condición de experto en el contenido objeto de formación.
- Tipos de acciones formativas en que ejercen como docentes (presencial, semipresencial u online).
- Los objetivos prioritarios de sus acciones formativas, dado que las técnicas instruccionales que favorecen o no la transferencia dependen de que aquéllos tengan más que ver con la adquisición de conocimientos o con el desarrollo de destrezas (Alvarez, Salas & Garofano, 2004)

En cuanto a las prácticas utilizadas por los docentes en el diseño y desarrollo de las acciones formativas, se organizan las distintas variables en torno a tres dimensiones:

- Uso del contexto de trabajo como elemento clave en el diseño y desarrollo de la acción: Este factor incluye aquellas decisiones que vinculan la formación ofrecida a las necesidades del puesto de trabajo de los participantes y de la organización de la que proceden. Incluye variables como:
 - Nivel de información que se ofrece a los participantes sobre lo que se va a aprender y cómo este aprendizaje se relaciona con el puesto de trabajo de los participantes (Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner, Veermans, Festner & Gruber, 2009).
 - Establecimiento de objetivos relacionados con la aplicación de lo aprendido (Hutchins & Burke, 2007).
 - Relevancia práctica de los contenidos de formación ofrecidos (Alliger et al., 1997).
 - Alineamiento con los objetivos de la organización (Burke & Hutchins, 2007; Donovan & Darcy, 2011).
 - Utilización de situaciones de aprendizaje afines al contexto laboral de los participantes (Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011).
- Uso de estrategias de formación acordes con ciertos principios o condiciones de aprendizaje centrados en las características de las personas adultas como aprendices:
 - Detectar necesidades de aprendizaje de los participantes.
 - Permitir la discusión y el disenso.
 - Dar cabida a los conocimientos y experiencias que los adultos aprendices traen a una situación formativa. Estos tres orientaciones metodológicas recogen un amplio consenso entre los distintos enfoques acerca del aprendizaje de personas adultas, como señala (Jarvis, 1995).
 - Atender la diversidad de aprendices abordando sus diferencias. Como propone Jarvis (2006), a mayor edad más diferencias encontramos en las biografías y en las experiencias socialmente construidas por los aprendices, lo que incrementa las diferencias entre ellos



- Uso de equipos de trabajo. Aunque no es un principio general del aprendizaje adulto, sí es cierto que entre las motivaciones u orientaciones al aprendizaje que mueven a las personas adultas a participar en la formación se destaca el componente social, el valor de la actividad en cuanto a la interacción social que posibilita (Boshier, 1971; Boshier & Collins, 1985; Houle, 1992). También los enfoques formativos colaborativos adquieren una enorme importancia de cara a generar culturas de aprendizaje en las organizaciones, elemento fundamental en la transferencia e la formación (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Velada et al., 2007).
- Uso de ciertas técnicas instruccionales que parecen favorecer la transferencia de lo aprendido en una acción formativa (ver la revisiones realizadas por Alvarez, Salas & Garofano (2004), Burke & Hutchins (2007) y Russ-Eft (2002)). En este factor, incluimos algunas estrategias que no reúnen evidencia empírica a este respecto. De esta forma, ampliamos el catálogo metodológico para poder recoger las prácticas que se utilizan y evitar el efecto de deseabilidad social en los respondientes, al juzgar que todas las prácticas propuestas en el instrumento son facilitadoras de transferencia. Por otra parte, no se incluyen otras estrategias que parecen haber demostrado que mejoran la transferencia, pero que quedan lejos aún de nuestra cultura formativa, como la prevención de recaídas o la autogestión. En este factor se incluyen los siguientes elementos:
 - Uso de la exposición
 - Uso de demostraciones
 - Uso de métodos activos, como el descubrimiento guiado
 - Realización de tareas prácticas de aplicación de lo aprendido, en situación de formación o en el puesto de trabajo, o de cómo aplicar lo aprendido en su entorno laboral como proponen Lim & Johnson (2002).
 - Uso de ejemplos variados y de contraejemplos.
 - Prácticas de feedback, apoyo y seguimiento. Ofrecer un conocimiento específico sobre los resultados de aprendizaje también se sostiene en el principio del aprendizaje adulto acerca de cómo mantener la motivación de las personas adultas durante su formación (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2006)
 - Uso de tareas de evaluación de lo aprendido (Burke & Hutchins, 2008).

Procedimiento

Este instrumento ha sido sometido al juicio de cinco expertos, responsables de formación del Instituto que han valorado con la máxima calificación la claridad y pertinencia de los ítems y han dado sugerencias acerca de la mejora de la redacción de algunos, supresión de algunas cuestiones referidas a la caracterización de la muestra o inclusión de otros ítems, que han sido atendidas para responder mejor a las necesidades de la organización.

Acabada la confección del instrumento, se ha procedido a construir su versión online mediante la aplicación Google.doc. Esta versión será enviada a los agentes formadores docentes mediante correo electrónico a comienzos de septiembre de este año. Los datos obtenidos serán sometidos a análisis descriptivo y correlacional. Se elaborará un informe de resultados destinado al Instituto en el que se incorporarán líneas de acción para la mejora de la eficacia de las acciones formativas que ofrecen a los empleados públicos.

Discusión

Consideramos que el estudio de eficacia de la formación continua, a través del análisis del modo en que las prácticas utilizadas son coherentes o no con la literatura de investigación sobre diseño de la transferencia, resulta una estrategia útil para diagnosticar la situación de partida y poder adoptar acciones de mejora al respecto.



No obstante, el hecho de que nuestro sistema de formación conste de dos tipos de agentes formadores con encargos complementarios pero diferentes complica el estudio de eficacia de dicho sistema y su optimización. De una parte, los responsables y gestores de formación son los encargados del diagnóstico de necesidades y del diseño y articulación de los planes anuales; de otra, los agentes formadores docentes que son los que actúan al tiempo como expertos en el contenido objeto de la formación y como didactas capaces de generar situaciones que promuevan el aprendizaje de nuevos contenidos, destrezas y actitudes y su transferencia al puesto de trabajo por parte de los empujados participantes. Evidentemente, la eficacia del sistema depende de la conjunción de ambas fuerzas formadoras, pero con frecuencia ambas fuerzas trabajan de forma disociada: los gestores de la formación desconocen qué se hace y cómo en el transcurso de las acciones formativas y los docentes desconocen a qué demandas responden las necesidades de formación que deben cubrir ni pueden tomar decisiones sobre las modalidades y estrategias de formación que supongan decisiones organizativas, lo que, a su vez, merma las posibilidades de transferencia.

A ello hay que sumarle el hecho de que, presumiblemente, los formadores docentes no cuentan con preparación sobre aprendizaje y transferencia de la formación y desconocen los resultados de investigación al respecto, lo que impide utilizar dicho conocimiento para mejorar la eficacia de la formación que ofrecen. Esto nos lleva a vislumbrar como probable línea de mejora la formación de los formadores docentes en este campo.

Sería necesario también conocer la perspectiva de los participantes en las acciones formativas sobre las prácticas formativas que les han sido ofrecidas, para obtener una visión más integrada y contrastada del modo en que se concretan los planes de formación.

Referencias Bibliográficas

- ALLIGER, G.M., TANNENBAUM, S.I., BENNETT, W. TRAVER, H. & SHOTLAND, A. (1997). A meta-analysis of relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50 (2), 341-58.
- ALVAREZ, K., SALAS, E. & GAROFANO, C.M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3, 385-416. doi: 10.1177/1534484304270820.
- BALDWIN, T.T. & FORD, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-100.
- BOSHIER, R. (1971). Motivational orientations of adults participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21, 3-26.
- BOSHIER, R. & COLLINS, J.B. (1985). The Houle's typology after twenty-two years. A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35, 113-30.
- BURKE, L.A. & HUTCHINS, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-96. doi: 10.1177/1534484307303035.
- BURKE, L.A. & HUTCHINS, H.M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-28. doi: .1002/hrdq.1230.
- CHACÓN, S., HOLGADO, P., LÓPEZ, J.M. & DANDUVETE, S. (2006). *Evaluación de la formación continua: fundamentos teóricos y herramientas metodológicas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- COLQUITT, J.A., LEPINE, J.A. & NOE, R.A. (2000). Towards an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- DONOVAN, P. & DARCY, D.P. (2011). Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), 121-39.



- GEGENFURTNER, A., VEERMANS, K., FESTNER, D. & GRUBER, H. (2009). Integrative literature review: Motivation to transfer training. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-23. doi: 10.1177/15344843093355970.
- GROSSMAN, R. & SALAS, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-20.
- HOLTON, E.F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- HOLTON, E.F. III, BATES, R.A. & RUONA, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-59.
- HOULE, C.O. (1992). *The literature of adult education: A bibliographic essay*. San Francisco: Jossey Bass.
- HUTCHINS, H.M. & BURKE, L.A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings – closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 236-64.
- JARVIS, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and practice* (2nd. Edition) London and New York: Routledge.
- JARVIS, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.
- JOLDBAUER, S., SELENKO, E., BATINIC, B. & STIGLBAUER, B. (2012). The relationship between job dissatisfaction and training transfer. *International Journal of Training and Development*, 16(1), 39-53. doi: 10.1111/j.1468-2419.2011.00392.x
- KIRKPATRICK, D.L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Pub
- KRAIGER, K. (2002). Decision-based evaluation. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing and managing effective training and development* (pp. 331-375). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LIM, D.H. & JOHNSON, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48.
- MERRIAM, S.B., CAFFARELLA, R.S. & BAUMGARTNER, L.M. (2006). *Learning in adulthood. A comprehensive guide* (3rd. edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- PHILIPS, J.J. (1994). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (3rd edition). Houston: Gulf Publishing Co.
- PINEDA, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-33.
- RUFF-EFT, D. (2002). Typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1(1), 45-65.
- VELADA, R. & CAETANO, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31, 283-96.
- VELADA, R., CAETANO, A., MICHEL, J., LYONS, B.D. & KAVANAGH, M.J. (2007). The effect of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282-94.
- WADE, P. (1994). *Measuring the impact of training*. London: Kogan Page (1998, Cómo medir el impacto de la formación. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces)

Reseña Curricular de la autoría

Cristina Granado es Profesora Titular del Dpto. Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla y su campo de trabajo se centra en aprendizaje y formación.

María Puig es doctora por la Universidad de Sevilla, profesora interina del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de dicha universidad y miembro del Grupo de Investigación Didáctica.



Sonia Aguilar es Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, profesora interina del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de dicha universidad y miembro del Grupo de Investigación Didáctica.

Remedios Benítez Gavira es Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, profesora interina del Dpto. de Didáctica de la Universidad de Cádiz y miembro del Grupo de Investigación Didáctica.



LAS AULAS DE INFANTIL COMO UN ESPACIO FAVORECEDOR DE LA INCLUSIÓN: LA ADAPTACIÓN DEL PIAAR-R

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Páramo Iglesias, María Beatriz

Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación// Psicología Evolutiva. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo, Campus As Lagoas. CP. 32004, Ourense, España
beaparamo@hotmail.es

Martínez Figueira, María Esther

Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo, Campus A Xunqueira. CP. 36005, Pontevedra, España
esthermf@uvigo.es

Resumen: Este trabajo nace con el propósito de potenciar en las aulas de Educación Infantil la competencia aprender a aprender, entendida como aquella que implica una serie de actividades básicas del procesamiento cognitivo. Para ello, se hace una revisión exhausta y precisa de la necesidad de programas de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad en las aulas. Entre estos, el PIAAR-R (Gargallo, 1997) es, desde nuestro punto de vista, el que mejor responde a dichos objetivos pero aún así le encontramos una importante limitación: éste es no ha sido diseñado para las aulas de Educación Infantil. Con ánimo de que el mismo pueda ser utilizado en cualquier contexto educativo, presentamos la experiencia innovadora de la adaptación hecha a estas cortas edades. Denominados este programa adaptado PIAAR-R-I (Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad en Infantil). Indicar que se ha adaptado para tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio lucense. La adaptación señala, entre otras cosas, que estamos un instrumento idóneo y potenciador de la competencia aprender a aprender.

Palabras Clave: inclusión, experiencia, educación infantil, planificación, atención



1. Introducción

Con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) y la Ley Orgánica de Educación (2006), años más tarde, el marco legislativo español pone énfasis en una educación centrada en facilitar las herramientas necesarias para que los niños y niñas adquieran y potencien sus habilidades, capacidades y competencias. Esto es lo que llamaron competencias básicas, entendidas como el conjunto de estrategias, secuencia de procedimientos y herramientas que se utilizan para aprender. Éstas ensamblan, como indica Salmerón (2009) con la educación inclusiva en tanto que enfatiza cada uno de los saberes apuntados por Delors (1996), esto es, el saber saber, el saber hacer y el saber ser. La respuesta a lo anterior ayuda a entender cómo se ha venido conformando la etapa de Educación Infantil, ya que cuanto después se ha propuesto y hecho en relación a ésta lleva la huella indeleble de una educación que se traduce en el desarrollo óptimo de las capacidades e individualidades de cada uno (Colmenar, 1995).

De las ocho competencias que se formulan en la LOE (2006) destacamos especialmente en el currículum de Educación Infantil la de “aprender a aprender” (Decreto 330/2009, Real Decreto 1630/2006), presentada como aquella que subyace a todas las demás, siendo “una competencia básica entre las básicas” (Martín, 2008:1). El principio que sustenta este aprendizaje es la relación que existe entre la psicología cognitiva y la didáctica inclusiva ya que como señala Espinosa (2010) toda implicación educativa ha de tener en cuenta y basarse en la secuencia evolutiva del desarrollo, y en este sentido, los pilares y ejes de la competencia a la que nos referimos son la atención y la reflexividad como procesos cognitivos de regulación y planificación a la hora de aprender y adaptarse al ambiente (Castillo, Gómez y Ostrosky, 2009; Miñano y Castejón, 2008).

El desarrollo de estas dos capacidades ayudarán a la manifestación de los restantes procesos del desarrollo, motivo por el que debe empezar ya desde la Educación Infantil, ya que en este momento emerge lo cognitivo (Román, Sánchez y Secadas, 1996). Coincidiendo con esta visión inclusiva y cognitiva, parece imponerse el concepto de intervención como motor para el desarrollo de dichas capacidades, y la etapa a la que nos referimos es el primer período para ello. Esto nos permite replantearnos los programas de intervención que se utilizan en las escuelas (Spinoza, 1985, en Salmerón, 2009).

2. Planteamiento de la Experiencia

El trabajar la competencia de “aprender a aprender” implica una serie de actividades básicas de procesamiento que funcionan como base para el conocimiento (Das, Deaño, García y Tellado, 2000). Somos conscientes de la necesidad de empezar este trabajo en Educación Infantil, y en base a ello, en estas páginas nos centramos en indagar las posibilidades inclusivas que encierra un determinado programa de intervención educativa para aumentar las capacidades enunciadas de atención y reflexividad (entendida como control cognitivo y de planificación), así como valorar su posible adaptación para proponerlo a estas edades.

En base a lo anterior, en los últimos años han proliferado un importante abanico tanto de constructos teóricos como de programas de intervención (Acuña y Risiga, 1997). Caramazza y Hillis (1993) argumentan que el conocimiento a nivel teórico, a pesar de esencial, no es suficiente en sí mismo para abordar el desarrollo de las capacidades ni para dar respuesta al fin de la educación. Por ello, a continuación presentamos una posible adaptación de uno de los programas que permiten trabajar simultáneamente la atención y la planificación, el PIAAR-R (Gargallo, 1997).



La retroalimentación social, verbal y visual es la técnica por la que la atención y el autocontrol responden positivamente ante un ejercicio constante y una práctica repetida en la que cobran un especial e importante interés y protagonismo los pasos que se le debe enseñar al alumnado para enfrentarse a cualquier tarea, que parten del procedimiento de autoinstrucciones de Meichenbaum y Goodman (1971). Éstas quedan reflejadas en la siguiente figura I:



Figura I. Modelo de resolución de problemas según el PIAAR-R (elaboración propia)

El programa ha sido aplicado con éxito en cursos de Primaria (Gargallo, 1997) y Secundaria (Márquez, 2009), por lo que la etapa a la que nosotros hacemos alusión como aquella en la que se asientan todos los aprendizajes posteriores (Salmerón y Ortiz, 2003) quedaba aún por descubrir. Por ello nos animamos a presentar una posible propuesta de adaptación para alumnado de Educación Infantil, buscando así nuevas posibilidades inclusivas.

2.2. Del PIAAR-R al PIAAR-R-I

A partir de las ventajas que le encontramos al PIAAR-R (el trabajo simultáneo de atención y planificación, su administración colectiva y su transversalidad como un elemento más del currículum), se presenta la propuesta de una intervención para niños y niñas de entre 5 y 6 años. Esta adaptación se denomina PIAAR-R-I: *Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad en Infantil*.

Para situarnos cuando hablamos de intervención en el ámbito de la estimulación cognitiva, Peña-Casanova (1999) presenta una clasificación sobre las distintas modalidades. Así, estaríamos ante una intervención mixta, a caballo entre la estructurada (cuenta con la organización de las actividades en torno a unos objetivos específicos) e informal (posee la posibilidad de llevar esos aprendizajes a la vida diaria del alumnado y al quehacer educativo).

Toda adaptación se realiza bajo presupuestos concretos al contexto en el que se va a llevar a cabo, respondiendo a las necesidades y ambiente del aula y al estadio psicoevolutivo distinto de este alumnado. En este sentido, la experiencia pedagógica y de innovación llevada a cabo ha sido en un aula de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio lucense. Se selecciona esta muestra de estudio piloto tras la declaración manifestada de su profesora-tutora de los problemas de atención y planificación para la resolución de tareas presentes en su alumnado (Páramo, 2011).



Así, los principales elementos diferenciadores entre el PIAAR-R y el PIAAR-R-I son el ámbito de edades de aplicación (el primero de 7 a 11 años; y el segundo de 5 a 6 años) y el número de sesiones (25 la versión original y 19 la adaptación). El tipo de ejercicios con los que se trabaja son del tipo que presenta el programa: búsqueda de diferencias, de un modelo dado; completar imágenes, discriminación figura-fondo, etc. (véase ilustración II) pero con las modificaciones pertinentes en cuanto a formato de actividad y de presentación. Así mismo, partiendo de la necesidad del trabajo conjunto y la relación que debe existir entre el material y programa de adaptación y el docente, se presentan de igual modo que el PIAAR-R, un cuaderno para el docente con las explicaciones y recomendaciones pertinentes para llevar a cabo la intervención. En las siguientes líneas se presentan los criterios bajo los cuales se ha llevado a cabo la adaptación.



Ilustración II. Modelo de un ejercicio del PIAAR-R I (elaboración propia)

Basándose en las **características psicoevolutivas** de los niños y niñas de entre 5 y 6 años, con los ejercicios se pretende buscar la observación y exploración por parte del alumnado, la orientación viso-espacial y potenciar el abandono paulatino de la percepción global de la que son protagonistas. Así, se trabaja con actividades tanto en plano horizontal como vertical, que requieran tanto de una orientación de izquierda a derecha (adentrándonos en el esquema grafomotriz de la lectoescritura) y de arriba abajo; véase las siguientes ilustraciones de buscar diferencias entre dibujos situados arriba y abajo.



Sección 8

Nombre



Redea con un círculo el grupo de dos letras "LX" siempre que aparezca

HU JK LX XI LX RT NY UK ML LX CV VH LX

JN HI KJ KL MN OQ U LX LX ÑL PD LD JU

KN PD LX LX PL LJ UK YU TH XG YK XL UK

WE LX XF XI LW XL ÑW ÑX LX LX LX KN NK

Redea con un círculo el grupo de dos letras "PZ" siempre que aparezca

ER TR PZ PD ZX XD WS KZ EP PZ KL KI LH

LE DE WP PZ PC PV VH DP PZ SP PX KJ LH

UV ÑO PZ PZ PP PD TD TE PE JH HE JE DC

PZ PD DP DE PC VI DV PE DK UF TE PD EC

Ilustración III. Modelo de ejercicio del PIAAR-R-I en el que se potencia la orientación grafomotriz y visual (elaboración propia)

Córmack (2004) señala que ya a estas edades los niños y niñas están capacitados para utilizar las estrategias necesarias para el aprender a aprender; es más, momento en el que se empieza a observar ya una auténtica capacidad planificadora y atencional (López y García, 2000; Muñoz, 2004). Por ello, se hace necesario reformular los pasos anteriormente mencionados del procedimiento de Meichenbaum y Goodman (1971), pasando a ser 7 (véase tabla I):



PIAAR-R	PIAAR-R-I
Atención, ¿qué tengo que hacer? Escucho	Escucho que tengo que hacer 
Leo atentamente. Me fijo mucho	Me fijo 
Pienso. Hago un plan	Cierro los ojos y pienso cómo lo voy a hacer 
Respondo. Hago el ejercicio con cuidado. Puedo hacerlo bien	Hago la tarea 
Repaso el trabajo con atención, y si me equivoco, lo corrijo	Pregunto si tengo dudas 
	Vuelvo a fijarme 
Lo conseguí. Soy bueno en esto	¡Enhorabuena! 

Tabla I. Procedimiento Meichenbaum y Goodman (1971) en ambas versiones (elaboración propia)

El **carácter** lúdico, colorido y visual del que la Educación Infantil se hace eco, forma parte indiscutible de esta adaptación. Así, a cada paso se le añade una referencia visual que los niños y niñas encontrarán en todas las hojas de actividades a color, con su nombre y el planteamiento de la tarea (véase ilustración IV). De igual modo, existirán esos mismos pictogramas en un lugar visible del aula al que el docente hará referencia mientras se resuelven las tareas, que se eliminará en torno a la sesión 14. Bajo este mismo criterio, junto con la forma y el color de las hojas de sesión, su presentación es un aspecto que pueden determinar la consecución de nuestros objetivos. Esto quiere decir que se busca una presentación atractiva y colorida, en estas edades se da una concentración intensa en estímulos que sean de su interés, utilizando el cuento como recurso para trasladar la realidad del problema atencional a la escuela. Al mismo tiempo se trata de estimular un ambiente de comunicación en el que el cuento guiará y llevará al alumnado a realizar cada actividad y a darse cuenta de lo importante que llega a ser el atender y planificar.



Ilustración IV. Modelo de la hoja de sesión (elaboración propia)

Pasando a otro criterio, llevar a cabo un programa de intervención con una duración determinada conlleva una **metodología** que siga el hilo conductor de la unidad didáctica, proyecto o centro de interés que se esté a trabajar. Incluir lo anterior en un programa de intervención se puede realizar partiendo del ritmo de trabajo del alumnado y contenidos del aula, y creando una mascota, ídolo, etc. de referencia que sea el encargado de presentar las sesiones, siendo el protagonista de los pictogramas y de los cuentos. En este caso se trata de un robot llamado Wifi. Así por ejemplo, mostramos a continuación el cuento con el que empieza la historia de un programa de intervención que pretende convertir la escuela en espacio de inclusión:

“Hoy Wifi está un poco triste porque la profe últimamente le está llamando mucho la atención porque como dice ella *“parece que está todo el día en las nubes”*. Lo que ocurre es que hasta sus compañeros de clase se enfadan con él porque no les deja trabajar ni atender. Esto sí que era un problema, ¿Qué le está pasando a Wifi? Todo pensativo, Wifi cerró sus ojitos y repasó todo lo que hacía desde que se levantaba hasta que iba al colegio, por si acaso se olvidaba de algo o había algo que le impedía atender en el cole. Empezó.

- *Primero me levanto cuando suena el despertador, y lo primero que hago es ir a desayunar tostadas con mantequilla intergaláctica. Vale, recargo las pilas con el desayuno así que ese no es el problema porque empiezo la mañana con fuerza. Después me lavo los dientes y ah! Y las orejas también, asique no puede ser que el problema esté en mis oídos.*

Wifi seguía pensando. ¿Cuál podría ser el problema?

- *Cuando acabo de lavarme, me visto y cojo la mochila de la merienda para reponer fuerzas a media mañana. Me calzo y me voy para el colegio. ¿Pero que se me olvida?*

Wifi abrió sus ojos. No lo entendía. Él no se olvidaba de nada, además la maestra todos los días empezaba el día con muy buen humor y animaba a todos los niños y niñas a ser buenos, a atender y a escuchar. Pero, ¿por qué Wifi últimamente no sabía atender? Esa misma mañana la profesora traía buenas noticias. Le gustaba mucho leer y buscar cosas en unos libros de mayores muy grandes y hoy traía uno de esos libros. Era algo más grande de lo normal y tenía que ser muy pesado. Los sentó a todos en la alfombra y empezó a hablar:



- *Hoy es un día muy especial porque traigo la solución a algún problema que tenemos en clase. ¿Nunca cerrasteis los ojitos y pensasteis por qué a veces no escuchamos, o no atendemos?*

Wifi se quedó todo sorprendido. Eso mismo había hecho él esa misma mañana. A lo mejor la profe traía la solución a su problema. ¡Seguro que sí! La maestra abrió el libro y...”

También se pretende hacer del juego y el movimiento, la verbalización y el aprendizaje cooperativo una de las máximas para lograr la novedad ante cualquier programa de intervención que puede resultar algo poco motivador a primeras vistas, tanto para docentes como para alumnado. Así, por un lado, el juego y el movimiento son inherentes al niño/a desde su nacimiento, y ambos son el motor de una de las estrategias por excelencia de nuestra etapa: el juego como estímulo para el desarrollo cognitivo (Antunes, 2005). Por ello, algunas de las actividades necesitan de movimientos, bailes y juegos cooperativos para trabajar y centrar la atención y escapar de la monotonía de una hoja por sesión. Igualmente, el verbalizar los pasos que se van dando para realizar la tarea sigue siendo un pilar esencial. De este modo, todos los niños y niñas en un primer momento verbalizarán en alto los pasos con el docente a modo de repaso, los cuchichearán para sí mismos y tacharán el pictograma correspondiente según los vayan llevando a cabo. Con ello se pretende conseguir que poco a poco sea el alumnado quien se exija y demande a sí mismo el realizar todos los pasos. Y por último se resalta el trabajo cooperativo para realizar las tareas, de forma que a modo de asamblea se hagan con los siete pasos y se discuta y hable sobre ellos, con el afán de que después sean los unos y los otros quienes se ayuden en su realización (Martín, 2008). Asimismo, existirán dos tipos de reforzadores; el último paso después de cada tarea será un gran aplauso para todos; y la recompensa final al terminar las sesiones que consistirá en una medalla con el lema “*Estoy aprendiendo a atender*”, escenificando una entrega de premios (ver ilustración V).



Ilustración V. Medalla como recompensa de retroalimentación (elaboración propia)

3. Primeras conclusiones

La experiencia que presentamos está basada en la educación temprana metacognitiva con un marcado carácter preventivo. Bajo este enfoque, el rol del docente se define como guía y agente de detección (Aranda y De Andrés, 2004). Por medio de esta propuesta pedagógica se da respuesta a cómo atender a la competencia aprender a aprender desde y para un aula de Educación Infantil, centrada en las diferencias y diversidad, en base a unos recursos cognitivos que le que le permitan seguir aprendiendo con autonomía a lo largo de su vida. Se pretende evitar el trabajo tardío de la citada competencia procurando que la misma dé oportunidades inclusivas al alumnado. Así, por medio del programa de intervención que se ha adaptado para poder ser utilizado con alumnado de la etapa educativa de Educación Infantil, se trató de posibilitarle al mismo de unos recursos cognitivos.



Consideramos pues que con el programa adaptado a estas cortas edades, estamos atendiendo a la diversidad, ofreciéndole la oportunidad al alumnado desde sus primeros años escolares el que pueda aprender a regular sus procesos cognitivos. Por tanto, la experiencia descrita ofrece un planteamiento metodológico inclusivo.

En los últimos tiempos ha cobrado una importancia trascendental esa atención a la diversidad como punto de partida y esencia del proceso de enseñanza aprendizaje que ha visto la luz a través de textos legislativos que lo amparan (Decreto 229/2011 de atención a la diversidad). Se presenta una idea que nace para dejar espacio a la individualización de cada niño y niña a la hora de aprender y de enfrentarse a una tarea, una educación comprometida con una concepción inclusiva y cognitiva que no hace otra cosa que encerrar oportunidades de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- ACUÑA, M. M. Y RISIGA, M. (1997). *Talleres de entrenamiento cerebral y entrenamiento de la memoria*. Barcelona: Paidós
- ANTUNES, C.A. (2005). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- ARANDA, A. y DE ANDRÉS, C. (2004). La organización de la atención temprana en la Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 211-246.
- CARAMAZZA, A., y HILLIS, A. (1993). For a theory of remediation of cognitive deficits. *Neuropsychological Rehabilitation*, 3, 217-234.
- CASTILLO, G., GÓMEZ, E. y OSTROSKY, F. (2009). Relación entre las funciones cognoscitivas y el rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9 (1), 41-54.
- COLMENAR, C. (1995). Génesis de la Educación Infantil en la sociedad occidental. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 15-29.
- CORMACK, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción Pedagógica*, 2 (13), 154-161.
- DAS, J.P., DEAÑO, M., GARCÍA, M. y TELLADO, F. (2000). C.A.S: Un instrumento para la mejor cognitiva de atención a la diversidad. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 83-107.
- DECRETO 229/2011 de 7 de diciembre por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG nº 242 de 21 de Diciembre de 2011.
- DECRETO 330/2009 de 23 de Junio por el que se establece el currículo de Educación Infantil. DOG nº 121 de 23 de Junio de 2009.
- DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *En Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*, (pp. 91-103). Madrid, Santillana/UNESCO.
- ESPINOSA, J.M. (2010). Los procesos de aprendizaje. *Revista digital Enfoques Educativos*, 56, 70-79. Recuperado el 29 de enero de 2012, de: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_56.pdf.
- GARGALLO, B. (1997). *PIAAR-R niveles 1 y 2. Programas de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad*. Madrid: Tea.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- LÓPEZ, C. y GARCÍA, J. (2000). *Problemas de atención en el niño*. Madrid: Pirámide
- MÁRQUEZ, M.M. (2009). Aplicación del programa PIAAR en un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-12. Recuperado el 1 de abril de 2012, de: <http://www.csi->



csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/numero_25/m%20mercedes_%20marquez%20fl
ores_1.pdf

- MARTÍN, E. (2008). Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas. *Conclusiones de las jornadas del consejo escolar de Valencia "Competencias educativas básicas"*. Valencia.
- MEICHENBAUM, D. H. y GOODMAN, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77 (2), 115-126.
- MIÑANO, P. y CASTEJÓN, J.L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11, 1-13. Recuperado el 31 de marzo de 2012, de: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/texto.html>
- MOREIRA, M.A (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez M.L. (orgs.): *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, (pp. 19-44). Burgos.
- MUÑOZ, J. (2004). *Enseñanza – aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos.
- PÁRAMO IGLESIAS, M.B. (2011). *Análisis, intervención y desarrollo de la atención y la planificación en las aulas de segundo ciclo de Educación Infantil*. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos. Universidad de Vigo.
- PEÑA-CASANOVA, J. (1999). *Activemos la mente*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- REAL DECRETO 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE nº 4 de 4 de Enero de 2007.
- ROMÁN, J.M., SÁNCHEZ, S. y SECADAS, F. (1996). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- SALMERÓN, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 91-102.
- SALMERÓN, H. y ORTIZ, L. (2003). Desarrollo de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 121-143.

Reseña Curricular de la autoría

María Beatriz Páramo Iglesias es titulada en el Máster en Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos por la Universidad de Vigo, Diplomada en Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente se encuentra realizando su Tesis Doctoral. Sus líneas de Investigación son la educación inclusiva, educación infantil e innovación educativa.

María Esther Martínez Figueira es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Vigo, miembro de la Red Cíes (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social) de dicha universidad y participa en redes y grupos de investigación a nivel nacional: e-portafolio de la Universidad de Catalunya Obert (UOC), e-rúbrica de la Universidad de Málaga (UMA), RINEF CISOC (Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento) y GIE (Grupo de investigación Educativa), estos últimos de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, practicum, tecnología educativa e innovación educativa.



LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN EL ÁMBITO DE BACHILLERATO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Quintanal Pérez, Felipe

Dpto. de Ciencias y Tecnología, Colegio marista “La Inmaculada”. C/ Sócrates 8. 18002, Granada, ESPAÑA fqyfgyfq@gmail.com

Resumen: La Química de 2º de Bachillerato es una asignatura particularmente costosa para los alumnos. A la dificultad innata de su currículo se le añade la forma tradicional de su enseñanza y de su aprendizaje. Sin embargo, la sociedad actual tiene otras demandas. Por ello se hace necesario ir creando nuevas condiciones para la enseñanza–aprendizaje de los estudiantes en esta asignatura. La experiencia efectuada se ha movido dentro de estas coordenadas. Ha sido realizada con un grupo de 2º de Bachillerato, de la modalidad de Salud, pertenecientes a un centro privado–concertado, durante un trimestre (febrero–abril). Ha consistido en la elaboración de uno o varios mapas conceptuales sobre una unidad didáctica escogida del currículo y su posterior autoevaluación mediante un cuestionario. Los resultados han sido altamente satisfactorios.

Palabras Clave: Mapas conceptuales. CmapTools. Aprendizaje. Química. Bachillerato.



Introducción

Se impone la necesidad de revisar los conceptos tradicionales de enseñar y aprender en el contexto actual. En esta nueva situación, la enseñanza debería crear las condiciones adecuadas para que el estudiante construya significado y esta acción debería constituir la nueva concepción de aprender.

De ahí que, siguiendo los objetivos planteados en el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura de Química de 2º de Bachillerato, es útil y necesario que dichos alumnos adquieran contenidos conceptuales en un grado concreto y más, en una asignatura tan conceptual como es la Química de 2º de Bachillerato.

Los conceptos se pueden aprender de manera superficial, mediana o profunda, constituyendo la elaboración de mapas conceptuales una metodología fácil para abordar la comprensión y asimilación de estas ideas fundamentales. El mapa conceptual ayuda a refinar el conocimiento por medio de su representación gráfica. Por tanto, el objetivo de los mapas conceptuales es ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender", evidenciando las estructuras epistémicas y el conocimiento auto-construido. Desde este punto de vista, los mapas conceptuales se consideran como una herramienta muy útil para el autoaprendizaje y la enseñanza.

La construcción de mapas conceptuales fue considerada por Novak y Gowin (1984) como una actividad creativa en la que el estudiante realiza un esfuerzo para dilucidar significados mediante la identificación de los conceptos importantes, sus relaciones y su estructura dentro de una parcela concreta del conocimiento. Dado que la creación de conocimiento requiere de un alto grado de aprendizaje significativo, los mapas conceptuales pueden contribuir y facilitar a los individuos dicha creación en una disciplina (Novak, 1993).

Desde este punto de vista, los docentes debemos adiestrar a los estudiantes en la elaboración de mapas conceptuales, contribuyendo de esta manera a un mayor rendimiento académico, una mayor profundización en los contenidos y a una mayor aplicación de dichos contenidos conceptuales a situaciones de su entorno o de contextos diferentes, no habituales.

Elaboración de mapas conceptuales mediante CmapTools

Los mapas conceptuales fueron elaborados inicialmente por Novak en 1975. Simbolizan sistemas y son una representación gráfica de la jerarquía y relaciones existentes entre distintos conceptos, constituyendo una herramienta eficaz para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Novak y Gowin, 1984, Novak, 1990).

Los elementos principales que pueden aparecer en un mapa conceptual son:

- Los conceptos: son patrones percibidos en eventos o en objetos. Se etiquetan con símbolos y /o palabras.
- Las palabras de enlace: conectores de los distintos conceptos.
- Las proposiciones: son uniones de los conceptos con las palabras de enlace.
- Los enlaces cruzados: representan la unión entre conceptos ubicados en diferentes ámbitos de conocimiento del mapa.



De esto se deduce que los mapas conceptuales representan un conocimiento sistematizado, pues las palabras de enlace conectan distintos conceptos y forman proposiciones y, a su vez, éstas generan las interrelaciones entre las diferentes áreas del mapa a través de los enlaces cruzados. Por ende, el uso de los mapas fomenta el desarrollo de la competencia creativa en los estudiantes.

Díez (2010) señala las principales utilidades educativas asociadas al desarrollo de mapas conceptuales:

- *Herramienta de planificación del currículum.* El profesor puede utilizar los mapas conceptuales para planificar el currículum, seleccionando los contenidos significativos y determinando qué rutas se siguen para organizar los significados y negociarlos con los estudiantes, así como para señalar las concepciones equivocadas que puedan tener.
- *Exploración del conocimiento previo de los alumnos.* Los mapas conceptuales, si están elaborados minuciosamente, revelan con claridad la organización cognitiva de los alumnos.
- *Fomento del metaconocimiento del alumno.* La visualización de las relaciones entre conceptos en forma de mapa conceptual y la necesidad de especificar esas relaciones permiten al estudiante una cómoda reflexión de sus propias ideas y de las inconsistencias de éstas.
- *Extracción del significado de los libros de texto.* Los mapas conceptuales ayudan al discente a hacer más evidentes los conceptos clave o las proposiciones que se van a aprender, a la vez que sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que ya sabe el alumno.
- *Instrumento para negociar significados.* Los significados cognitivos no se pueden transferir al estudiante como si éste fuese un depósito vacío. Para aprender el significado de cualquier conocimiento es preciso dialogar, intercambiar, compartir y, a veces, llegar a un compromiso.
- *Herramienta para ilustrar el desarrollo conceptual.* Una vez que el estudiante ha adquirido las habilidades básicas necesarias para construir mapas conceptuales, no hay nada que tenga mayor impacto motivador para estimular su aprendizaje significativo que el éxito comprobado por él mismo al elaborar mapas conceptuales relativamente simples.
- *Impulso del aprendizaje cooperativo.* Ayuda a entender a los alumnos su papel protagonista en el proceso de aprendizaje, fomenta la cooperación entre el estudiante y el profesor, centrando el esfuerzo en construir conocimientos compartidos y creando un clima de respeto mutuo y de cooperación.
- *Instrumento de evaluación.* La elaboración de mapas conceptuales posibilita diseñar pruebas que evalúen si los alumnos y alumnas han analizado, sintetizado, relacionado y asimilado los nuevos conocimientos.

Ávila (2006) indica que hoy en día se pueden encontrar en Internet muchos programas para elaborar mapas conceptuales, tanto gratuitos, como de pago y después de evaluar varios de estos, selecciona a *CmapTools* como la mejor opción entre las ofertas gratuitas. Este software, desarrollado por el *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC), de la Universidad de West Florida (Estados Unidos), se diseñó con el objeto de apoyar la construcción de modelos de conocimiento representados en forma de mapas conceptuales. Sin embargo, también se pueden elaborar con él *telarañas*, *mapas de ideas* y *diagramas causa–efecto*, todos dentro de un entorno de trabajo intuitivo, amigable y fácil de utilizar.



El software CmapTools permite digitalizar fácilmente mapas conceptuales, editarlos, colocar hipervínculos, insertar imágenes, vídeos y subirlos a la red a través de páginas web en las que se admite la colaboración para la reedición desde cualquier punto de Internet.

La herramienta citada y la realización de mapas conceptuales constituyen una vía de salida a la cantidad de información que puede encontrar el alumno en la red, ya que a la hora de buscar información para un tema, el estudiante no solamente se dedicará a copiar y pegar imágenes y /o lecturas sino que, al tener que estructurarlas, deberá clarificar los conceptos y las posibles relaciones entre éstos, cerrándose las puertas al aprendizaje memorístico y a la asimilación de información que no tiene sentido (González, 2008).

Por último, se debe señalar que a las ventajas citadas, se une el hecho de que CmapTools es un software gratuito, de uso libre, descargable de la red y que no exige grandes requisitos técnicos del ordenador.

Objetivos

Se concretan en los siguientes:

- Enseñar a los estudiantes el uso del mapa conceptual como herramienta de aprendizaje significativo.
- Explicar las competencias necesarias para manejar el software CmapTools de cara a la elaboración de mapas conceptuales.
- Favorecer en los alumnos la ampliación de sus estrategias de aprendizaje mediante el uso de CmapTools.
- Amplificar las competencias tecnológica, creativa, cooperativa y de autoaprendizaje de los estudiantes mediante el uso de este instrumento.
- Mejorar el rendimiento académico en la asignatura de Química de 2º de Bachillerato.

Metodología

La experiencia efectuada se desarrolló durante los meses de febrero, marzo y abril de 2012, con 27 alumnos de 2º de Bachillerato, 21 de sexo masculino y 6 de sexo femenino, pertenecientes a la modalidad de Ciencias de la Salud, que cursaban la asignatura de Química en un centro privado-concertado. El rango de edades abarcado era de 17 a 18 años, no apareciendo ningún repetidor.

Los alumnos se agruparon por parejas más un equipo constituido por tres integrantes. Escogieron un tema del curso de Química de 2º de Bachillerato y se les pidió que elaboraran un mapa conceptual de la unidad escogida. Dicho mapa conceptual fue básico, es decir, no llevaba vídeos, ni hipervínculos, aunque algunos equipos postularon y entregaron mapas conceptuales más enriquecidos que los solicitados.

Para evaluar el proceso se realizó un cuestionario destinado a conocer las ventajas del uso de esta metodología y para recoger la satisfacción académica y personal del alumno involucrado en esta experiencia.



El cuestionario diseñado contenía diez ítems, nueve de opción múltiple, puntuable (del 1 al 5) y única respuesta y uno de respuesta abierta. De éstos, cuatro ítems estaban dirigidos a conocer la opinión de los estudiantes sobre el uso de CmapTools y uno estaba orientado a valorar la satisfacción personal respecto a la experiencia.

El cuestionario, respondido de forma personal, fue alojado junto al mapa conceptual, en la red social Edmodo, participando todos los alumnos. Para el tratamiento estadístico de los datos nos apoyamos en Microsoft Excel de la suite ofimática del Office 2003.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se inició en el mes de febrero de 2012 presentando a los alumnos las tareas a realizar y el software que se iba a emplear. Éstas consistían en formar equipos de dos personas, excepto uno de tres, efectuar un mapa conceptual o varios de una unidad didáctica seleccionada del temario de Química de 2º de Bachillerato y contestar personalmente el cuestionario de evaluación. Dado que el número de unidades, diez, era inferior al número de equipos, trece, se permitió repetir unidades didácticas escogidas previamente por otro grupo. Para ello, los equipos se apuntaron en una lista colocada en el aula.

En cuanto al software, CmapTools, se proporcionaron a los estudiantes direcciones de Internet con tutoriales y videotutoriales para que pudieran aprender su manejo, así como la dirección de descarga. Puesto que en la clase no había disponibilidad de ordenadores para todos los alumnos, el trabajo se organizó y preparó fuera del aula, de forma autónoma.

Las tareas se recogieron en la plataforma Edmodo, plataforma social, gratuita y privada orientada a la educación, en la que previamente y mediante un código proporcionado por el profesor, se inscribieron los equipos de trabajo. El profesor efectuó una asignación y los equipos respondían a dicha asignación, enviando sus tareas durante la última semana del mes de abril de 2012. Edmodo tiene la ventaja obvia de servir como almacén de los trabajos y, adicionalmente, permite calificar las tareas. Una vez efectuada la evaluación, el alumno puede conocer su calificación, así como los comentarios efectuados por el profesor. Además, éste se puede descargar las notas, en formato Excel, a su ordenador.

Edmodo fue también el canal de comunicación entre profesor–estudiantes o estudiantes–estudiantes, pues permitió resolver las dudas que surgieron, fundamentalmente, del manejo del software.

La ponderación de la evaluación de las tareas fue de un 90% para los mapas conceptuales y de un 10% para el cumplimiento del cuestionario de autoevaluación. En cuanto a los criterios de evaluación utilizados en los mapas, se han tenido en cuenta los siguientes:

- Los conceptos (número y ausencia o no de ellos).
- Los niveles de jerarquía.
- Las proposiciones (correctas /incorrectas).
- El número de enlaces cruzados.
- La estructura general del mapa.



Se finalizó la experiencia, alojando los mapas conceptuales en la wiki de la asignatura. De esta manera se compartía el conocimiento generado con todos los usuarios interesados o necesitados de dicho conocimiento.

Resultados de la experiencia

Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios según se desprende de las puntuaciones otorgadas en el cuestionario de autoevaluación por los estudiantes. Hemos de comentar que ni siquiera inicialmente detectamos temor o escepticismo al hecho de enfrentarse a un software nuevo, desconocido para todos ellos, ni siquiera para el tipo de tarea que debían realizar. Sugerimos que ello se puede deber a que los alumnos estaban entrenados de cursos anteriores para afrontar este tipo de reto.

Al preguntarles su valoración sobre qué les había parecido la experiencia de efectuar un mapa conceptual, ningún alumno consideró que dicha experiencia había sido mala o regular y el 59,26% lo consideró como una experiencia muy buena. En la Figura 1 se aprecian los resultados obtenidos.

Por sexo, la valoración realizada por las alumnas es superior a la efectuada por los alumnos. Así, el 83,32% de ellas considera la experiencia como muy buena o excelente frente a un 66,66% de ellos. Por el contrario, el 16,66% de las alumnas valora la experiencia como buena frente al 33,33% de los alumnos. En la Figura 2 se muestra la comparativa entre ambos sexos.

Cuando fueron preguntados sobre qué les había parecido la herramienta utilizada, CmapTools, el 77,77% de los estudiantes lo consideraba como muy bueno o excelente y sólo un 3,70% lo contemplaba como regular. En la Figura 3 se muestran los resultados.

Por sexo, la valoración de la herramienta CmapTools fue más alta por parte de los alumnos, casi un 81% la califica de muy buena o excelente frente a casi un 67% de las alumnas que otorgan la misma valoración. Una de ellas la considera como una herramienta no satisfactoria. Se observan estos resultados en la Figura 4.

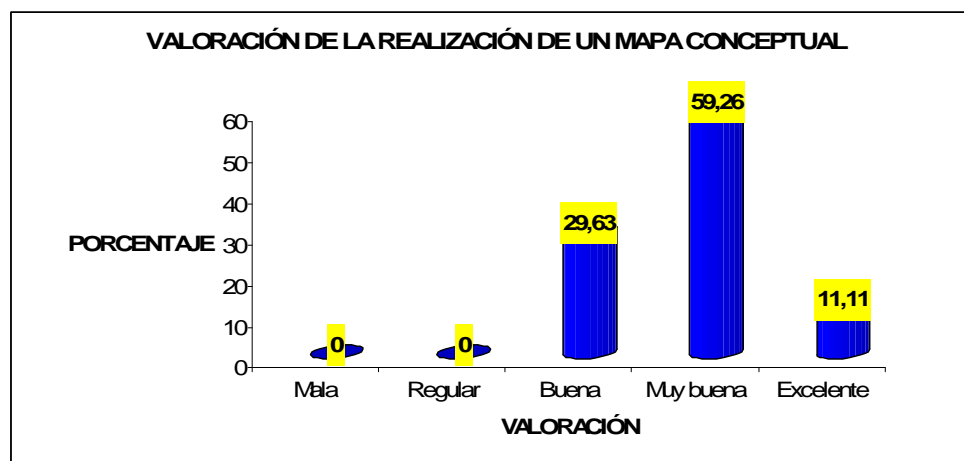


Figura 1: Porcentajes de valoración de la realización de un mapa conceptual. Fuente propia.

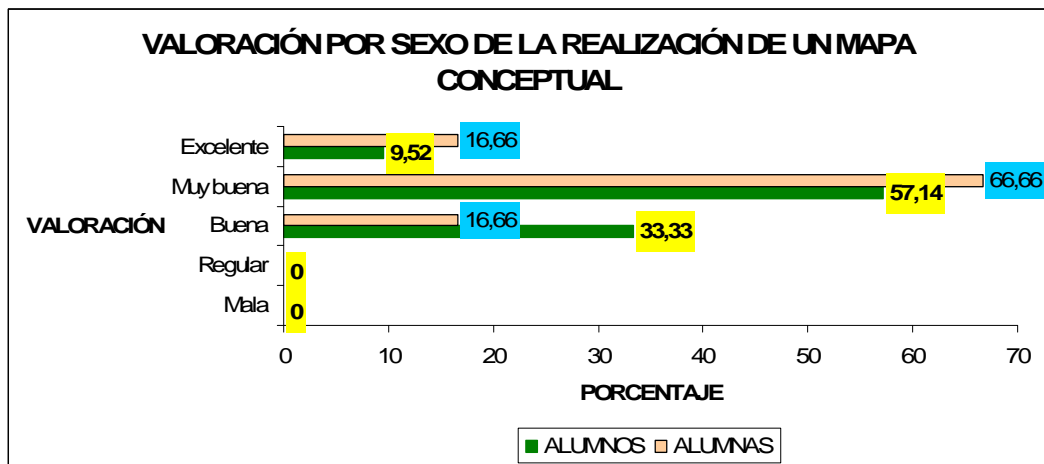


Figura 2: Porcentajes de valoración por sexo de la realización de un mapa conceptual. Fuente propia.

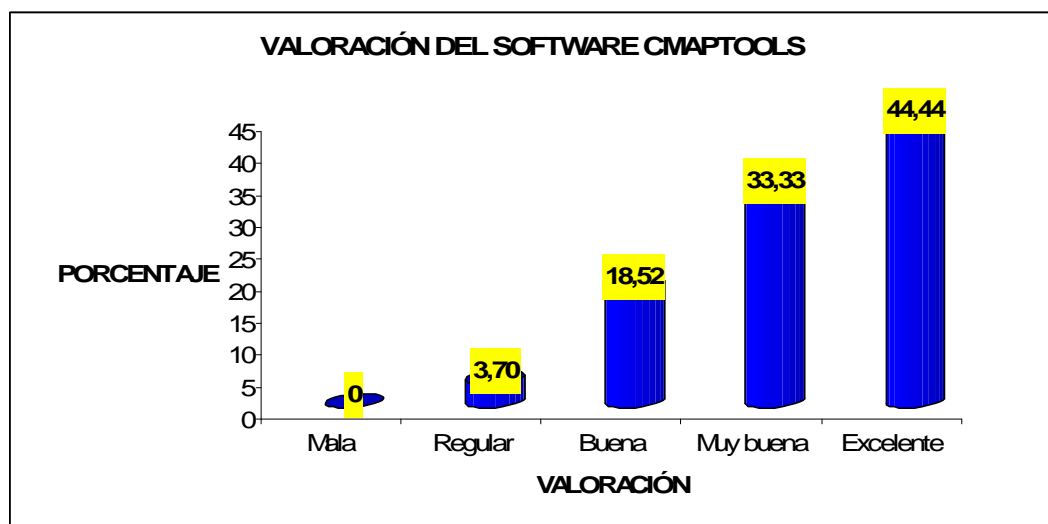


Figura 3: Porcentajes de valoración del software empleado. Fuente propia.

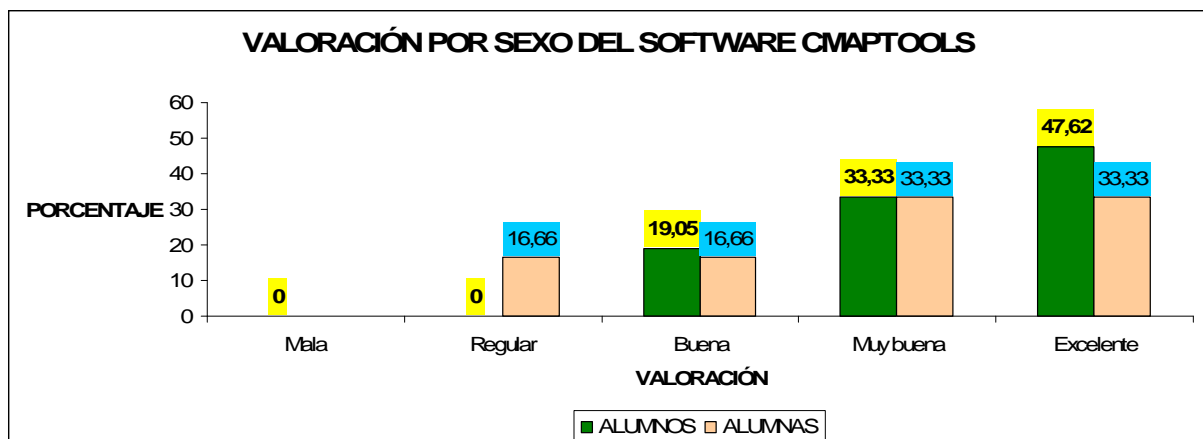


Figura 4: Porcentajes de valoración por sexo del software empleado. Fuente propia.



A la pregunta sobre la utilidad de efectuar mapas conceptuales en Química de 2º de Bachillerato utilizando CmapTools u otro software, casi un 63% de los estudiantes lo valora como de manera muy buena o excelente, aunque aparece un 7,4% de ellos que cuestiona la utilidad de efectuar dichos mapas conceptuales. La Figura 5 muestra detalladamente los resultados obtenidos.

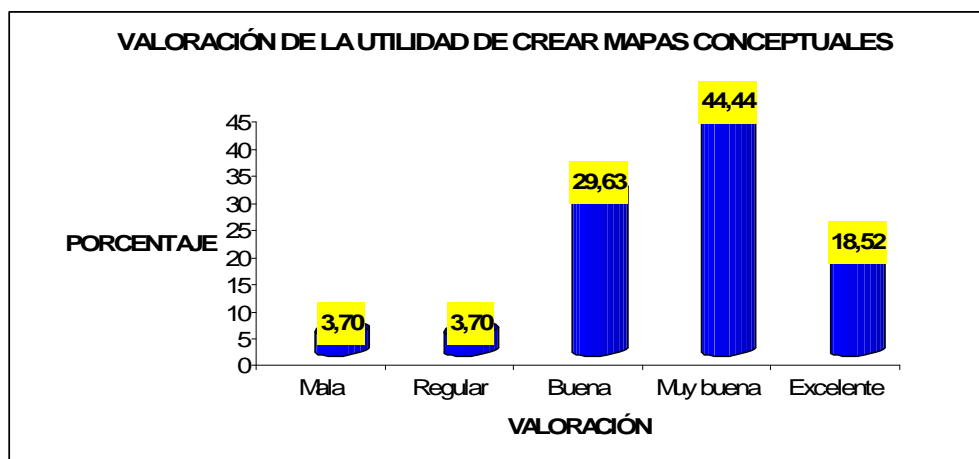


Figura 5: Porcentajes de valoración de la utilidad de crear mapas conceptuales para la asignatura de Química de 2º de Bachillerato. Fuente propia.

Por sexo, las alumnas, en algo más de un 83%, lo consideran de utilidad muy buena o excelente frente al 57% de los alumnos. Además, un 9,5% de los alumnos lo califica de utilidad mala o regular frente a nadie de las alumnas. Estos resultados nos pueden aportar pistas sobre las estrategias de aprendizaje de Química de las chicas y de los chicos. La Figura 6 muestra los resultados detallados.

En cuanto a la cuestión de estimar el trabajo efectuado por los estudiantes, éstos valoran su desempeño como muy bueno o excelente en un 81%. Ninguno de ellos considera que su valoración sea mala o regular. En la Figura 7 aparecen los resultados observados.

Por sexo, las alumnas estaban más satisfechas de sus trabajos que los alumnos. Así, el 100% de éstas aportaban una valoración muy buena o excelente frente al 76% de los alumnos. La Figura 8 muestra detalladamente los resultados encontrados.

Esta satisfacción generalizada del alumnado no le extrañó al profesor de la asignatura. Como botón de muestra, la Figura 9 ofrece un ejemplo de uno de los mapas conceptuales confeccionados por los alumnos.

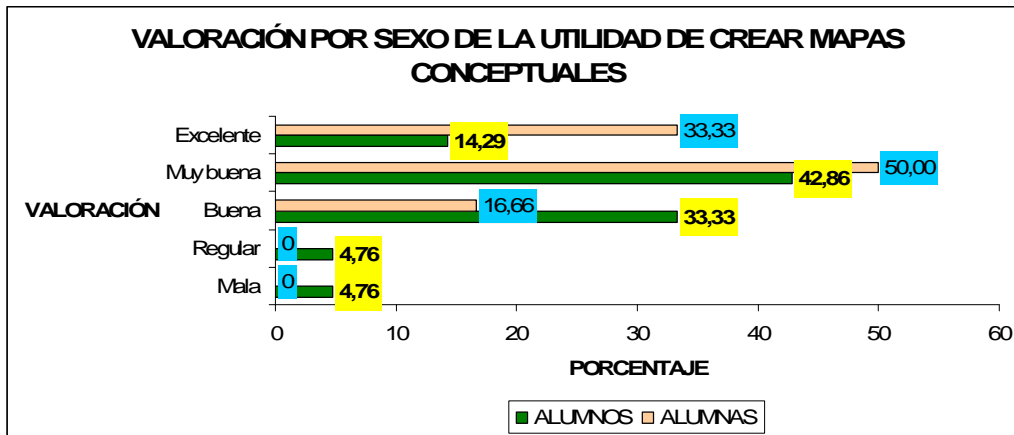


Figura 6: Porcentajes de valoración por sexo de la utilidad de crear mapas conceptuales para la asignatura de Química de 2º de Bachillerato. Fuente propia.

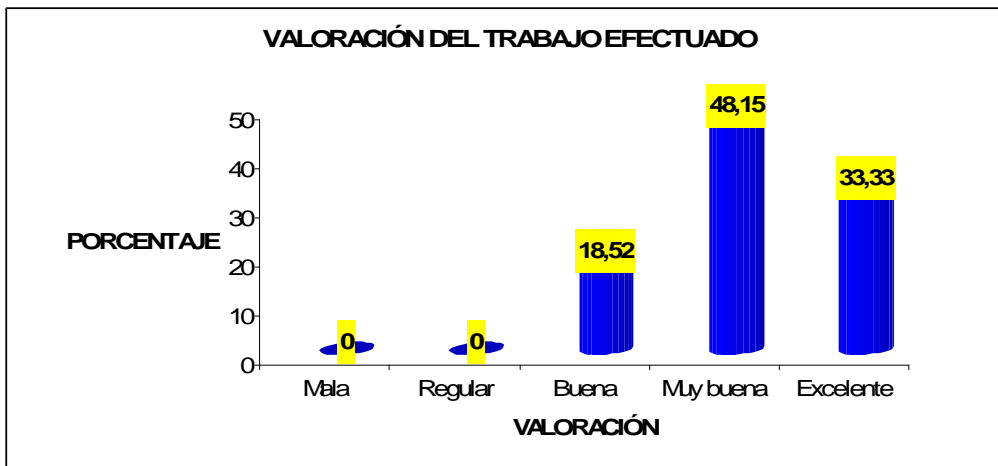


Figura 7: Porcentajes de valoración del desempeño personal en las tareas efectuadas. Fuente propia.

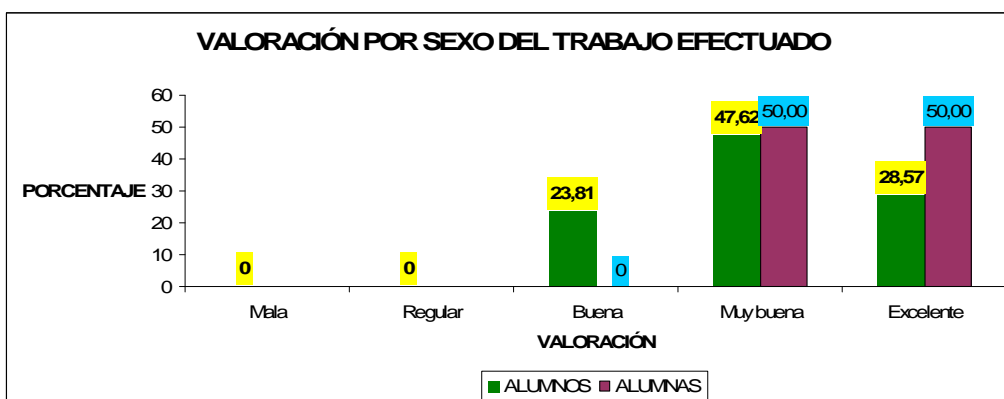


Figura 8: Porcentajes de valoración por sexo del desempeño personal en las tareas efectuadas. Fuente propia.

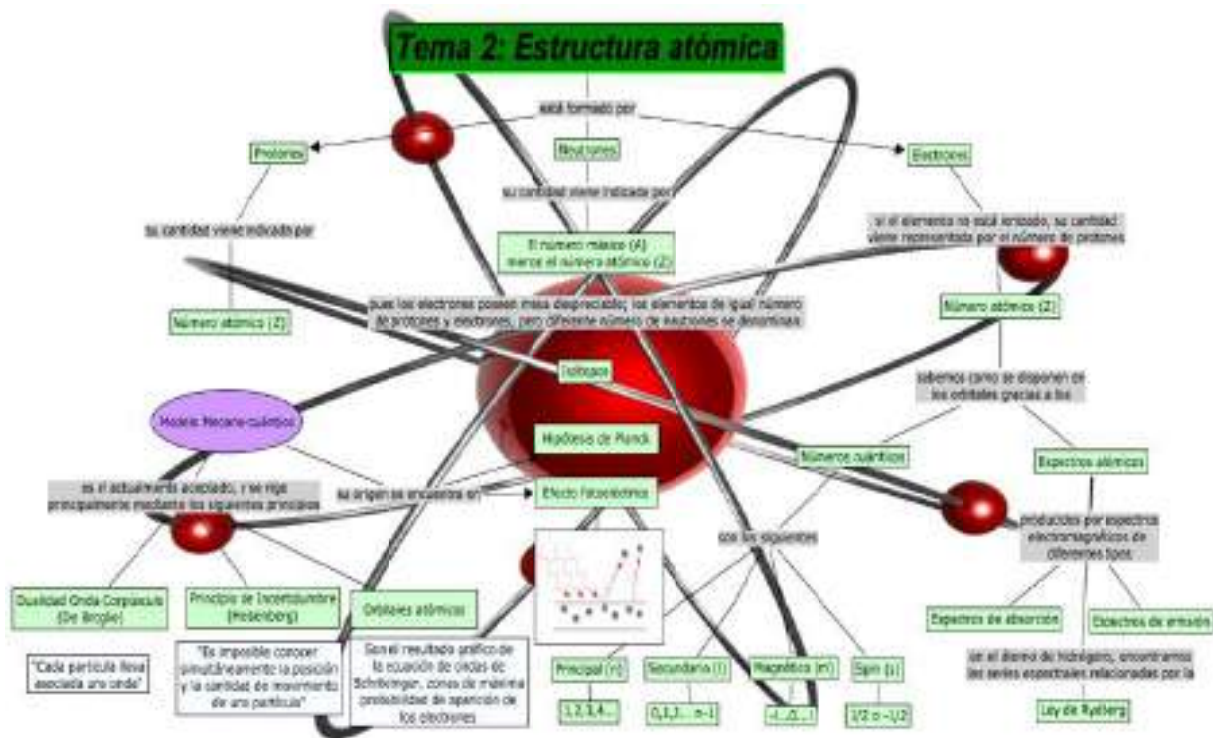


Figura 9: Mapa conceptual sobre estructura atómica realizado por un equipo de alumnos. Fuente propia.

Conclusiones

La mayoría de las metodologías didácticas aplicadas en el aula persiguen el objetivo del autoaprendizaje del alumno, que comprenda los contenidos de la materia en lugar de memorizarla. El mapa conceptual es una técnica adecuada para poder conseguir ese objetivo tan ansiado. Esta herramienta de aprendizaje permite que los estudiantes capten y retengan el significado de los contenidos curriculares a través de la relación entre conceptos.

La experiencia efectuada ha permitido fomentar una serie de competencias que, en un futuro inmediato, serán de gran utilidad a los estudiantes y que, además, estaban relacionadas con la asignatura sólo de forma tangencial. Ello se ha comprobado en la motivación, el interés y el aumento del rendimiento académico de los alumnos en la asignatura objeto de nuestra experiencia.

Es importante que el docente brinde estrategias de aprendizaje a los alumnos para trabajar con herramientas tecnológicas como CmapTools y así despertar en ellos, el interés por buscar nuevos instrumentos que faciliten su práctica discente. De esta manera, se fortalecerá su interés y uso, ya que los mapas conceptuales pueden llegar a jugar un papel importante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de todas las materias, al estar su construcción centrada en el alumno y no en el profesor.

Los resultados obtenidos avalan estas conclusiones, pues la satisfacción personal de los estudiantes en la realización de mapas conceptuales empleando CmapTools ha sido elevada, así como la del profesor.



Por sexo, los resultados han sido superiores en las alumnas. Ello puede ser indicio de que esta metodología es más útil para ellas que para ellos y podría generar futuras investigaciones sobre el porqué de estos resultados.

Indicar, por último, que sugerimos utilizar esta metodología como instrumento de evaluación, ámbito que no ha sido desarrollado en esta investigación y que queda pospuesto para otros trabajos.

Referencias Bibliográficas

- ÁVILA DORADO, C. A. (2006). CmapTools, programa para elaborar mapas conceptuales. *Eduteka*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/4/91/540/1> (Consulta 31/8/2012).
- CRISOL MOYA, E. (2011). Presentamos a futuros maestros “CmapTools” como herramienta tecnológica para la mejora de su práctica docente en la escuela. *2º Congreso Internacional sobre Uso y Buenas Prácticas con TIC: Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*. Julio Ruiz Palmero y José Sánchez Rodríguez (Coords.). Universidad de Málaga.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2010). Los mapas conceptuales. *Web de Enrique Javier Díez Gutiérrez*. Universidad de León. Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Mapas.htm#diseño> (Consulta 31/8/2012).
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V*. Madrid: Narcea Ediciones.
- MARTÍN-LOPE, M. M. y MEDINA, A. (2011). Los mapas conceptuales como herramienta metodológica e instrumento de evaluación en la enseñanza superior. *I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011)*, 185–190. Ángel Hidalgo Blanco y María Luisa Sein – Echaluce Laclea (Coords.). Universidad Politécnica de Madrid.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: NY: Cambridge University Press.
- NOVAK, J. D. (1990). Concept maps and V diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaning full learning. *Instructional Science*, 19, 29–52.
- NOVAK, J. D. (1993). Human constructivism: a unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 167–193.
- TRUJILLO, J. M., RASO, F. y CAMPOS, A. (2011). CmapTools: gestión del conocimiento e integración TIC: visiones de una misma realidad. *2º Congreso Internacional sobre Uso y Buenas Prácticas con TIC: Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*. Julio Ruiz Palmero y José Sánchez Rodríguez (Coords.). Universidad de Málaga.

Reseña Curricular de la autoría

Felipe Quintanal Pérez es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad Hispalense de Sevilla y Master en Informática Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ejerce su actividad laboral como docente de Ciencias en Secundaria y Bachillerato. Sus líneas prioritarias de investigación y de interés son las TIC, en especial, Web 2.0 y redes sociales, la aplicación de los Estilos de Aprendizaje para la mejora del rendimiento académico en asignaturas de Ciencias y la divulgación científica. En el ámbito universitario colabora en proyectos de innovación docente con el departamento de Química Analítica de la facultad de Ciencias de la Universidad de Granada.



DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN CRITERIAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL CÁLCULO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Coronado Hijón, Antonio

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnica, s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA. acoronado1@us.es

Resumen: la presente comunicación presenta una línea de investigación e innovación en relación con el diagnóstico y evaluación de las dificultades de aprendizaje en el cálculo (DAC), combinando la perspectiva metodológica cualitativa y la cuantitativa, en el desarrollo de la metodología observacional para un tipo de diagnóstico criterial ligado a la evaluación continua y por tanto, al alumnado en riesgo y a la prevención, desde un enfoque centrado en la respuesta a la intervención.

Palabras Clave: dificultades de aprendizaje en el cálculo, evaluación criterial, observación sistematizada, respuesta a la intervención.



1. Introducción.

Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (OECD, 2010) sobre la competencia matemática, reflejan un preocupante porcentaje de alumnado con dificultades en el conocimiento y competencia matemática. Gran cantidad de esas dificultades de aprendizaje tiene que ver con la aritmética, en la que el cálculo representa un papel esencial (Orrantía, 2000).

La tendencia actual en la evaluación de estas dificultades podemos observarla en normativas educativas como la Española, (Ley Orgánica de Educación, LOE; ley 2/2006, 3 de mayo, 2006), o la de los Estados Unidos de América, (The Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 2004) y (Office of Special Education and Rehabilitative Services - OSERS, 2006), las cuales establecen que el diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas de los niños con dificultades de aprendizaje, se realice lo más pronto posible.

La exclusiva utilización de tests estandarizados de rendimiento, no representa en la actualidad, la opción más aconsejada recogida en las investigaciones (Ortiz González, 2004), en las que se aconseja un diagnóstico basado más bien en estilos de evaluación variados que contemplen además, pruebas de diagnóstico criterial, pruebas basadas en contenidos curriculares y análisis de los errores mediante observación y escalas en la evaluación de las DA.

Coincidimos con González- Pienda y González- Pumariiega (1998), en que para la aclaración de los mecanismos que subyacen a estas dificultades, el diagnóstico y la evaluación deben dirigirse hacia los errores que comete el sujeto, utilizando instrumentos de observación y valoración, válidos y fiables, que permitan identificar y valorar el papel que ocupan en las dificultades concretas de aprendizaje.

En los Estados Unidos de América, la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004, por su sigla en inglés), da un giro radical al enfoque en el diagnóstico del alumnado con dificultades de aprendizaje (DA). Si anteriormente se prescribía a los profesionales la utilización del modelo de discrepancia entre el cociente intelectual (CI) y el rendimiento escolar, a partir de la promulgación de esta Ley se opta por la utilización de lo que se ha denominado como, “Respuesta a la Intervención” (Response to Intervention, Rtl), un método alternativo basado fundamentalmente en la evaluación educativa como procedimiento de diagnóstico y evaluación del alumnado en riesgo de fracaso escolar. En este tipo de valoración, no es ya un requisito imprescindible, incluso ni recomendable, la exclusividad diagnóstica que significa el criterio de discrepancia y explícitamente se recomienda, además, la utilización de otros métodos alternativos de identificación criterial, contrastados y validados en los resultados de la investigación (OSERS, 2006).

En este modelo, la identificación del alumnado, se lleva a cabo, a comienzo del curso escolar, mediante una evaluación inicial de todo el grupo de un nivel determinado y se identifica “en riesgo” a aquéllos que alcanzan un puntaje inferior al percentil 25 (para una medición con referencia normativa) o por debajo de un parámetro de desempeño (para una evaluación con referencia de criterio).

Este método es, a la vez que un medio de detección, un procedimiento de intervención temprana. Así cuando algún alumno presenta evidentes dificultades para aprender, es considerado “en riesgo” y se proporciona una intervención de apoyo educativo.



Como hemos apuntado, en España, la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica de Educación, LOE; ley 2/2006, 3 de mayo, 2006), establece que la detección y valoración de las necesidades educativas de los niños con Dificultades de Aprendizaje, se realice lo más temprano posible por personal cualificado de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), así como por los maestros en la etapa de Educación Primaria, y profesorado de matemáticas en Educación Secundaria.

Para evaluar las dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM), las técnicas más utilizadas, son: mayoritariamente la entrevista (95,6%), con un porcentaje muy cercano en relación al uso de pruebas psicométricas (90%) y a distancia estadística y por tanto, en menor medida, el uso de evaluaciones referidas al criterio (62,2%) (Miranda y García, 2004).

Los estudios realizados sobre la variabilidad de trastornos que muestra el alumnado con dificultades en el aprendizaje del cálculo, reflejan dos tipos de déficit funcionales básicos: déficit procedimentales y déficit en la recuperación de hechos (Geary, 1990, 1993; Geary, Brown y Samaranayake, 1991; Goldman, Pellegrino y Mertz, 1988; Kirby y Becker, 1988; Orrantía, 2000). Mientras que desde la escuela la evaluación tradicional está centrada sobre los resultados matemáticos, el diagnóstico y evaluación del proceso y del déficit procedimental aritmético reciben una menor atención y valoración.

En aras de facilitar esta tarea, son necesarios instrumentos de observación y evaluación de las dificultades de aprendizaje en el cálculo (DAC), accesibles, sencillos, válidos y fiables, para evaluar no solo los resultados sino además el proceso (Miranda C y Gil Ll., 2002) y que con un carácter criterial puedan dar orientaciones sobre el tipo de intervención reeducativa más conveniente en cada caso (González- Pienda y González- Pumariega, 1998; Blanco y Bermejo, 2008; Coronado, 2008, 2010).

2. Método

La propuesta que aquí se presenta, es la utilización de la observación sistematizada como estrategia básica, que además de mostrarse adecuada y útil en los procesos evaluativos y diagnósticos, también lo es para la investigación educativa en general (Padilla, 2002). Una observación que, como técnica científica, ha de reunir las siguientes características:

- Estar en función de un objetivo pre formulado de diagnóstico o evaluación.
- Estar relacionada con proposiciones más generales.
- Estar planificada sistemáticamente.
- Estar supeditada a comprobaciones de validez y fiabilidad.

Desde la metodología observacional sistematizada, se determinan con antelación las categorías a observar, se definen previamente las producciones que interesa registrar y se cuantifican en un registro o medida final, o cual facilita notablemente la evaluación y diagnóstico y posibilita las cuantificaciones así como las comparaciones entre distintos observadores sobre las mismas realizaciones o productos a medir.

Anguera (1990), define la metodología observacional como “un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez que se ha sometido a una



adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento”.

La propuesta de esta reflexión se enmarca, dentro de lo que podemos considerar ya una tradición consistente en combinar la perspectiva metodológica cualitativa y la cuantitativa, en el desarrollo de la metodología observacional (Bakeman y Gottman, 1986; Anguera, 2010), y que define la observación sistemática como una forma particular de cuantificar la conducta. De esta manera, la observación de las manifestaciones específicas de dificultades de aprendizaje en el cálculo (DAC), se inicia con el registro, volcando la realidad sobre algún soporte determinado, y utilizando algún sistema de puntuación.

En esta línea, la utilización de un instrumento de registro, es una técnica no intrusiva que se puede realizar sobre distintas producciones matemáticas con un valor claramente contextual, a la vez que nos permite evaluar un gran número de unidades de información relevante.

El procedimiento lógico de la metodología observacional posibilita y aconseja, en el diagnóstico y evaluación criterial de las DAC la utilización secuenciada de las dos perspectivas, de manera que iniciamos el estudio con una metodología principalmente cualitativa, para posteriormente plasmarse en un tipo de registro o rejilla de observación y terminar finalmente con un predominio de la perspectiva cuantitativa (Anguera, 2004; Anguera e Izquierdo, 2006). La metodología observacional es la que mejor se adapta a la complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo, al precisar un instrumento a partir del cual se realiza un registro (metodología cualitativa), que posteriormente será evaluado y analizado adecuadamente (metodología cuantitativa).

En numerosos estudios se ha comprobado la eficacia de esta complementariedad (Anguera, 2010).

I. Delimitación conceptual operativa:

- a) El objetivo general a observar, que como ya se ha comentado, son dificultades o errores típicos, en el cálculo de las operaciones aritméticas básicas.
- b) El objetivo general se ha de subdividir en categorías referidas a las dificultades en el cálculo de las cuatro operaciones aritméticas básicas: la suma (+), la resta (-), la multiplicación (*) y la división (/).
- c) La fuente de información utilizada para delimitar inicialmente el contenido ha de basarse en una revisión de la literatura científica publicada respecto a las dificultades más frecuentes de aprendizaje en el cálculo matemático (DAC), propuestas y especificadas por especialistas en la materia (Brown y Burton, 1978; Miranda, 1987; Maza, 1995, Miranda, Fortes y Gil, 2000; Orrantía, 2000).
- d) Establecimiento de indicadores conductuales de la presencia de las dificultades (DAC), elegidos entre los que aparecen como más usuales o frecuentes en distintos estudios descriptivos de éstas (Brown y Burton, 1978; Miranda, 1987; Maza, 1995, Miranda, Fortes y Gil, 2000; Orrantía, 2000).

Una vez determinados y para asegurarnos la relevancia de esos indicadores es preciso evaluar el grado en que esos descriptores de dificultades de aprendizaje en el cálculo (DAC) enunciados, reúnen una serie de condiciones convenientes (Padilla, 2002), a saber:



- Objetivos: que lo explicitado en cada indicador se refiera a hechos observables directamente de la ejecución aritmética de los sujetos.
- Claros: que se puedan comprender e incluso memorizar fácilmente por quien observa.
- Completos: que presenten una descripción suficientemente completa de la dificultad para que pueda ser discriminante para el observador entre ésta y otras dificultades parecidas.
- Mutuamente excluyentes: que los descriptores enunciados no se solapen con otros.
- Exhaustivos: en cuanto que las dificultades que se describen recojan las más importantes manifestaciones de éstas.
- Homogéneos: puesto que serán descripciones operativas de un mismo fenómeno (las dificultades de aprendizajes en el cálculo de las cuatro operaciones básicas) deben establecer una relación lógica con la variable categorizada y con cada una de las demás.

II. Especificación y aplicación del instrumento

Una vez elaboradas las cuatro rejillas de observación, una para cada categoría u operación aritmética, que proponemos, tenemos que destacar las siguientes cuestiones:

- Las unidades de observación han de ser las estrategias que usa el sujeto para resolver las operaciones aritméticas de cálculo.
- Para realizar el diagnóstico y evaluación criterial de las DAC con la metodología observación propuesta, se necesitan unas producciones de cálculo escrito del sujeto a evaluar, que pueden corresponder, a una prueba de evaluación matemática cualquiera. La única condición "sine qua non" es que se haya solicitado previamente al alumnado, que escriba en papel las operaciones necesarias.
- Se han de registrar de manera cualitativa y, dentro de cada categoría, cuantitativamente.
- La técnica de observación resultante puede ser una rejilla de doble entrada en la que aparece de una parte un catálogo de errores comunes en discalculia (subdivididos en cuatro rejillas referentes a las categorías de suma, resta, multiplicación y división) y la reseña de la prueba matemática en la que se han mostrado.
- Los destinatarios de este instrumento de observación son profesorado de matemáticas, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos de la educación.
- Las situaciones ha observar son aquellas operaciones aritméticas de cálculo realizadas para cualquier prueba de evaluación matemática. La única condición es que el niño realice las operaciones en papel, haciendo referencia al algoritmo relacionado.
- El tiempo de duración de la observación estará más en referencia a la prueba en la que se aplique la rejilla que al instrumento mismo.



III. Normas de valoración y puntuación

Después de la evaluación curricular del sujeto en las tareas correspondientes, (en las que se deberá incluir una valoración sobre las tareas que ha realizado bien, las que ha realizado incorrectamente e incluso las que no ha realizado), se utilizará la rejilla de observación, para detectar los errores y las dificultades de aprendizaje del cálculo que presenta específicamente el sujeto. Para ello, se sigue el orden de realización de la prueba de matemáticas y se observa operación por operación los errores presentados, para anotarlos en las distintas rejillas (S,R,M,D) y en los distintos sub apartados según se corresponda con el fallo observado.

Además, este tipo de instrumento de evaluación y diagnóstico, puede permitirnos realizar un perfil del sujeto en cuanto a las DAC mostradas en las cuatro categorías de las operaciones aritméticas básicas y por tanto una evaluación formativa, que oriente la intervención remediadora específica en cada caso.

3. Discusión

La utilización en exclusiva de tests estandarizados de rendimiento, no representa en la actualidad la opción más respaldada por las investigaciones (Ortiz González, 2004), las cuales nos orientan hacia un diagnóstico configurado en estilos de evaluación variados que contemplen además, pruebas de diagnóstico criterial, pruebas basadas en contenidos curriculares y análisis de los errores mediante observación y escalas en la evaluación de las DA.

Estas nuevas perspectivas en los criterios de identificación de las DA, basados fundamentalmente en la respuesta curricular de los sujetos, se plasma en una evaluación y detección temprana de los resultados del alumnado que presenta suficientes muestras de dificultades en sus aprendizajes, para diseñar prontamente, programas de intervención criteriales basados en la evaluación de dichas dificultades (Denton, Fletcher, Anthony, y Francis, 2006; Linan-Thompson, Vaughn, Prater, y Cirino, 2006; Coronado, 2008, 2010)

Desde el modelo de detección e intervención, “Respuesta a la Intervención” (RTI),

este tipo de lista de cotejo o rejilla de observación, es por tanto, un instrumento adecuado para utilizarse complementariamente a otras pruebas criteriales y/o normativas con la ventaja añadida de su fácil utilización y aplicación a tareas en contextos naturales, ejercicios de clase, exámenes, etc., por lo que su uso es generalizable no solo a personal especializado en diagnóstico psicopedagógico sino también, al profesorado de matemáticas.

Estas cualidades hacen de estos materiales de evaluación un material idóneo para un tipo de diagnóstico criterial ligado a la evaluación continua y por tanto, al alumnado en riesgo y a la prevención, que orienta la reeducación hacia los errores concretos mediante una evaluación personalizada y formativa. Desde la Universidad de Sevilla estamos trabajando en este tipo de material de evaluación criterial y formativa de las DAC, buscando requisitos de validez y fiabilidad, que esperamos vean la luz prontamente.



Referencias Bibliográficas

- ANGUERA, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. ARNAY, M.T. ANGUERA Y J. GÓMEZ (Eds.): Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento (pp. 123-236). Murcia. Universidad de Murcia.
- ANGUERA, M.T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? Psicología em Revista (Belo Horizonte, Brasil), 10 (15), 13-27.
- ANGUERA, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. Papeles del Psicólogo, Vol. 31 (1) , 122-130.
- ANGUERA, M.T. E IZQUIERDO, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. In G. RIVA, M.T. ANGUERA, B.K. WIEDERHOLD Y F. MANTOVANI (Coord.), From Communication to Presence. Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience (pp. 203-222). Ámsterdam: IOS Press.
- ARIAS, E. Y ANGUERA, M.T. (2004). Detección de patrones de conducta comunicativa en un grupo terapéutico de adolescentes. Acción Psicológica, 3 (3), 199-206.
- ARIAS, E. Y ANGUERA, M.T. (2005). Análisis de la comunicación en un grupo terapéutico de adolescentes: estudio diacrónico. Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente, M1, 25-36.
- BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J.M. (1986). Observing interaction. An introduction to sequential analysis, Cambridge: Cambridge University Press,
- BLANCO, M. Y BERMEJO, V. (2008). ¿Nos permite la evaluación criterial por ciclos la detección precoz de las dificultades de aprendizaje en matemáticas?. En J. A. GONZÁLEZ-PIENDA Y J.C. NÚÑEZ (Coords.), Psicología y Educación: Un lugar de encuentro (pp. 1943-1948). Oviedo: Ediuo.
- BROWN, R. Y BURTON, R. (1978). Diagnostic models for procedural in basic mathematical skills. Cognitive Science, 2, 155-192
- CORONADO, A. (2008). Dificultades de aprendizaje de las matemáticas: conceptos básicos y diagnóstico. Revista de Humanidades nº 15.
- CORONADO, A. (2010). Evaluación criterial de las dificultades de aprendizaje en el cálculo. Un análisis de caso en evaluación inicial en la ESO. UNO.Revista de Didáctica de las Matemáticas, 54, 88- 102.
- DENTON, C. A., FLETCHER, J. M., ANTHONY, J. L. Y FRANCIS, D. (2006). An evaluation of intensive interventions for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- GEARY, D. C. (1990). A componential analysis of an early learning deficit in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 363-383.
- GEARY, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- GEARY, D. C., BROWN, S. C. y SAMARANAYAKE, V. A. (1991). Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-of-processing differences in normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27, 787-797.
- GEARY, D. C. (2003). Learning Disabilities in Arithmetic: problem solving differences and cognitive deficits. En H.L. SWANSON, K. R. HARRIS, Y S. GRAHAM (Eds.). Handbook of Learning Disabilities, (pp. 199-212). Nueva York: Guilford Press.
- GOLDMAN S. R., PELLEGRINO, J.W. y MERTZ, D. L. (1988). Extended practice of basic addition facts: Strategy changes in learning disabled students. *Cognition and Instruction*, 5, 223-265.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Y GONZÁLEZ- PUMARIEGA, S., Evaluación e intervención en las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. En GONZÁLEZ PIENDA, J. A. Y NUÑEZ PÉREZ, J.C. (1998). Dificultades de Aprendizaje Escolar. Madrid: Pirámide



- INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT Act of 2004 (IDEA), Pub. L. 108-466.
- KIRBY, J. R. Y BECKER, L.D. (1988). Cognitive components of learning problems in arithmetic. *Remedial and Special Education*, 9, 7-16.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- LINAN-THOMPSON, S., VAUGHN, S., Y CIRINO, P.T. (2006). The response to intervention of English language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- MAZA, C (1995). Aritmética y representación. De la comprensión del texto al uso de materiales. Barcelona: Paidós
- MIRANDA, A (1987). Dificultades de aprendizaje en la lectura, escritura y cálculo. Valencia: Promolibro
- MIRANDA-CASAS, A. Y GARCÍA-CASTELLAR, R. (2004). Mathematics Education and Learning Disabilities in Spain. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 62-73.
- MIRANDA, A., VIDAL-ABARCA, E. Y SORIANO M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje. Madrid: Pirámide
- MIRANDA, A Y GIL LLARIO (2002). Las dificultades de aprendizaje en el cálculo. En M^a Elena del Campo (Ed), Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Vol 2. Madrid. Sanz y Torres
- MIRANDA, A., FORTES, C. Y GIL, M.D.(2000) Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas. Un enfoque evolutivo. Málaga: Aljibe
- PADILLA, M^a T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: Ed. CCS
- OECD (2010). PISA 2009 Results. Paris: OECD.
- ORRANTÍA , J (2000). Las dificultades en al aprendizaje del cálculo desde el punto de vista cognitivo. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, N^o. 1, págs. 75-102
- ORTIZ, M.R., (2004). Manual de Dificultades de Aprendizaje. Madrid.: Pirámide.
- OSERS (2006) Office of Special Education and Rehabilitative Services; Overview Information; National Institute on Disability and Rehabilitation Research (NIDRR)

Reseña Curricular dela autoría

Antonio Coronado Hijón es Doctor por la Universidad de Sevilla, licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología por la Universidad de Sevilla, título de Máster en Terapia de Conducta por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.), título de Especialista Universitario en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior por la universidad Pablo de Olavide de Sevilla, miembro de la División Académica de la Sociedad Española de Psicología, miembro fundador de la Red Internacional de Gestión y Desarrollo del Talento (GESTALENT), profesor asociado en la Universidad de Sevilla.

Ha escrito artículos en revistas como Comunidad Escolar que edita el Ministerio de Educación, revista del ICE de la Universidad de Málaga, en la del Centro de Profesores de la Consejería de Educación en Ronda (Málaga), en Análisis y Modificación de Conducta (Universidad de Huelva), en el Electronic Journal of Research in Educational Psychology, en la revista UNO (Ed Grào) y en la Revista Humanidades del Centro UNED de Sevilla. Es autor del programa de Orientación "Proa", editado en la colección Eduforma de la editorial MAD. Ha sido Coordinador de Proyectos de Innovación e Investigación Educativa reconocidos y subvencionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.



LA UTILIZACIÓN DEL BLOG CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA EXPERIENCIA DE MEJORA DEL APRENDIZAJE

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios.

Troncoso Presa, Ana Belén

Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, 36005, Pontevedra, ESPAÑA.
beltroncoso@gmail.com

Raposo Rivas, Manuela

Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo. Campus As Lagoas s/n, 32004, Ourense. ESPAÑA
mraposo@uvigo.es

Resumen: En las siguientes páginas se explica brevemente la experiencia llevada a cabo con blogs en un centro de atención preferente a personas con discapacidad intelectual. Uno de los objetivos planteados era poder mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado participante por medio del uso de estos recursos. A su vez, también se procura la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en la realidad cotidiana de los implicados, experimentando la oportunidad de éstas y, particularmente de los blogs, como medios promotores de la expresión y la comunicación.

Los resultados obtenidos muestran que el blog es una herramienta válida para trabajar con personas que presentan problemas de aprendizaje, ya que el alumnado se mostró motivado y muy receptivo con las actividades planteadas, a la vez que interesado en compartir sus experiencias con los demás. Al mismo tiempo, lo que comenzó siendo un proyecto de un aula y una materia concreta, se diseminó implicando al resto de alumnado, de tal manera que el centro ha comenzado un nuevo curso trabajando con blogs de forma prácticamente generalizada.

Palabras Clave: TIC, blog, inclusión, intervención, experiencia



1. Introducción

Hoy en día podemos afirmar que la comunicación escrita supera a la oral a través de internet, chats y mensajes de móvil, entre otros; y que la sociedad que nos ha tocado vivir se fundamenta en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En el marco del desarrollo experimentado por ellas, O'Reilly (2005) plantea el concepto *web 2.0*, para referirse a la revolución que está sufriendo Internet. Se utiliza este término para designar a una segunda generación de la tecnología web basada en comunidades de usuarios y servicios que permite la publicación de contenidos con pocos conocimientos informáticos, mediante aplicaciones de sencillo manejo y que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre usuarios de una comunidad o red social. Algunos ejemplos son [servicios de alojamiento de vídeos](#), las [wikis](#), [mashups](#), [folcsonomías](#) y blogs. Particularmente, estos últimos, los blogs, se consideran uno de los fenómenos más impactantes pues su fácil y sencillo manejo permite que cualquier persona pueda crear y editar uno; su mecanismo se basa en la creación de artículos que se ordenan cronológicamente, apareciendo primero los más recientes. Puede estar dedicado a una temática concreta o mezclar varias, ofreciendo la posibilidad de compartir cualquier información con otros usuarios y que éstos a su vez debatan y comenten sobre lo expuesto.



Imagen 1. El blog Aula Azul

En el contexto de nuestra experiencia, se utiliza la plataforma de interacción “**Tumblr**” (<https://www.tumblr.com/>) como medio para la elaboración de un blog educativo de carácter privado. Tumblr ha sido creada en 2007 por David Karp, permite a sus usuarios publicar textos, imágenes, vídeos, enlaces, citas y audio de forma muy sencilla y rápida. En nuestro caso se ha creado el blog Aula Azul [<http://blogaulaazul.tumblr.com/>] al que se accede a través de contraseña, para preservar la privacidad del centro y alumnado.

Uno de los principales objetivos planteados con la experiencia llevada a cabo fue mejorar la composición escrita de cuatro alumnos pre-adolescentes y adolescentes con retrasos en los procedimientos mentales (estrategias) necesarios para producir composiciones correctas. La dificultad es mayor, si cabe, cuando a este alumnado se les pide una actividad de escritura libre en la que intervienen distintos procesos, ya que para llevar a cabo la producción de textos tienen que seguir tres fases fundamentales:



- La de *planificación*, que supone elegir las ideas que se quieren plasmar y de qué manera; recordar si tiene alguna información sobre lo que va a escribir o, por el contrario, debe buscarla, etc.;
- La de *textualización* que se refiere a ordenar las ideas y exponerlas de manera clara teniendo en cuenta la ortografía y la semántica;
- La fase de *revisión*, con la que se reflexiona sobre lo planificado y el resultado obtenido, se corrigen errores y se mejora el texto si es necesario.

Los problemas de planificación son los más comunes a la hora de realizar cualquier actividad por parte de los sujetos que presentan deficiencia mental, ya que exige elaborar un plan en el que se tengan estructurados los pasos que se llevarán a cabo para realizar la tarea con éxito.

A través del uso del blog pretendemos que de forma inconsciente el alumnado mejore principalmente su planificación, redacción y ortografía, junto con su interés por aprender, desarrollando una actitud crítica pero también de aceptación de las diferencias, partiendo de su realidad cotidiana, sus preferencias o gustos, para involucrarlos de la mejor forma posible en la tarea de escribir, mostrándola como una actividad divertida, que sirve para compartir experiencias y conocer mejor a sus compañeros. Al mismo tiempo, se consigue la plena integración de las TIC en su realidad cotidiana, dándoles la oportunidad de contar con un recurso más para comunicarse, una herramienta presente en la realidad próxima que le servirá para un futuro cada vez más tecnológico.

Paralelamente a este foco de trabajo, también se ha dado especial importancia a la educación en valores, respondiendo así a las demandas planteadas en los siguientes documentos:

- *Ley Orgánica de Educación (LOE)*: "sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la comunicación y de la información y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas" (p.17168).
- *Decreto 130/2007, de 28 de junio*: "los centros docentes desenvolverán y concretarán el currículo, estas concreciones formarán parte del Proyecto Educativo, así como el tratamiento en las distintas áreas de Educación en Valores" (art.4, p.11668).
- *Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*, "la programación didáctica de los Equipos de Ciclo, incluirá necesariamente, la programación correspondiente a los Temas Transversales" (art. 57, p. 176).

Particularmente, con las personas que presentan discapacidad intelectual es importante trabajar la educación en valores, creando momentos que propicien su puesta en práctica, desarrollando actitudes de compañerismo, de respeto y ayuda a los demás; de cuidado de los bienes naturales; de orden y limpieza; del uso del diálogo; de rechazo a la violencia y la agresividad etc., aceptando una serie de valores que la sociedad necesita para su buen funcionamiento. Sin olvidarse de la igualdad de oportunidades en ambos sexos, ya que la escuela puede ser un reflejo de actitudes y estereotipos que deben corregirse, de ahí la necesidad de procurar en igualdad de condiciones, los mismos derechos y obligaciones, aprendiendo a respetarse mutuamente, y descartar cualquier tipo de discriminación, intolerancia y violencia.



2. Desarrollo de la experiencia

La experiencia que describimos a continuación se ha llevado a cabo en el área educativa de un centro de Educación Especial al que asisten discapacitados psíquicos y de rehabilitación, ubicado en el núcleo urbano de una localidad del sur de Galicia que cuenta con más de 30.000 habitantes (Troncoso, 2012). Según se recoge en su Proyecto Educativo, sus finalidades giran en torno al desarrollo integral de la persona, el desarrollo de su autonomía en la vida diaria, aprender a respetar y aceptar las diferencias entre individuos e igualdad de oportunidades, valorar la higiene y salud fomentando hábitos saludables e iniciarse en la utilización de las TIC, tan importantes para su futuro laboral. Se persigue realizar una atención integral a las personas con discapacidad intelectual, fomentando su desarrollo personal, social y laboral mediante las modalidades de intervención oportunas, ofreciendo los servicios específicos del área educativa, ocupacional y de residencia.

Tal como se señalaba anteriormente, la experiencia se desarrolla con cuatro alumnos que presentan discapacidad intelectual. Para determinar la intervención a realizar, se evaluaron sus necesidades a través de los siguientes métodos: observación directa, entrevistas con el tutor de aula, interpretación de los resultados obtenidos en los tests PROLEC y PROESC y análisis documental de los informes psicopedagógicos (particularmente lo referido al estilo y condicionantes del aprendizaje). Globalmente, se observan similitudes entre todos los sujetos, destacando que la problemática más relevante y común son las dificultades de aprendizaje, concretamente en la composición escrita, con importantes necesidades sobre los tres procesos que intervienen en una actividad de escritura (planificación, textualización y revisión) anteriormente citados.

Los **objetivos** que se plantearon en la experiencia pedagógica y de innovación desarrollada han sido:

- Motivar al alumnado con actividades diferentes que despierten su interés y favorezcan la comunicación entre iguales y el trabajo en grupo.
- Mejorar las relaciones entre el alumnado, con actitudes de respeto, compañerismo y asertividad.
- Usar las nuevas tecnologías correctamente como medio de expresión, particularmente para enunciar gustos y opiniones.
- Utilizar Internet con fines educativos y culturales, así como complemento de otros medios de información y de conocimiento.
- Desarrollar estrategias que permitan discriminar la información que aparece en Internet como forma de desarrollar el pensamiento crítico.
- Trabajar la expresión escrita y la comprensión lectora.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se plantean las actividades estructuradas en un nivel gradual de dificultad ascendente, en las que se trabaja: la lectoescritura, el resumen, la ortografía, la educación en valores y las normas de convivencia. En unas ocasiones la temática era libre, en otras era dada (por ejemplo: películas de cine, coches ...).



Imagen 2. Actividad "coche"

Participando en el blog creado, el alumnado muestra a sus compañeros sus habilidades lingüísticas o gráficas, además recibe información y aportaciones de los demás (compañeros y profesor), por lo que se puede establecer un diálogo abierto y enriquecedor. El papel del docente es fundamental en la enseñanza de la expresión escrita, será el de facilitador de los aprendizajes, debiendo organizar ambientes adecuados para conseguir los objetivos descritos (estimulante, motivadores, etc.), que permitan el manejo de diferentes fuentes y proporcionen experiencias de aprendizajes integradoras, favoreciendo el trabajo cooperativo y la socialización del alumnado dentro del aula.

A la hora de poner en marcha las actividades indicadas, debemos de poner énfasis en estructurar las sesiones, creando un clima organizado dentro del aula en cuanto a actividades y recursos, para perseguir muchos otros objetivos implícitos en la tarea. A su vez, no descuidamos el hecho de que el aula sea un lugar de convivencia donde se compartan opiniones, gustos y experiencias de manera natural, trabajando la escritura en contextos reales de aprendizaje, dando importancia a sus vivencias y haciéndoles protagonistas de sus aprendizajes.

3. Valoración de resultados

Para poder evaluar la experiencia se recabó información a través de la observación sistemática del alumnado de manera individual ya que aporta información constante sobre sus avances, su nivel de participación, su expresión oral, si tiene una actitud adecuada, si cuida los materiales, etc. También realizamos observación a nivel grupal, para constatar entre otras, cuál es su relación con los compañeros de grupo, su participación en el mismo, si sus actitudes cambian,... Para complementar los datos obtenidos, se ha llevado a cabo una observación indirecta sobre los resultados de las actividades que realiza, tales como las aportaciones al blog, la calidad de las mismas, su expresión, su creatividad, etc.

A lo largo de la experiencia observamos que en menos de un mes el blog se ha convertido en una herramienta muy útil para la comunicación entre los estudiantes del área educativa de este centro, no sólo se hacen aportaciones en las clases de Informática, sino que desde sus casas el alumnado elabora textos de forma libre para participar en el mismo (ver figura 1).

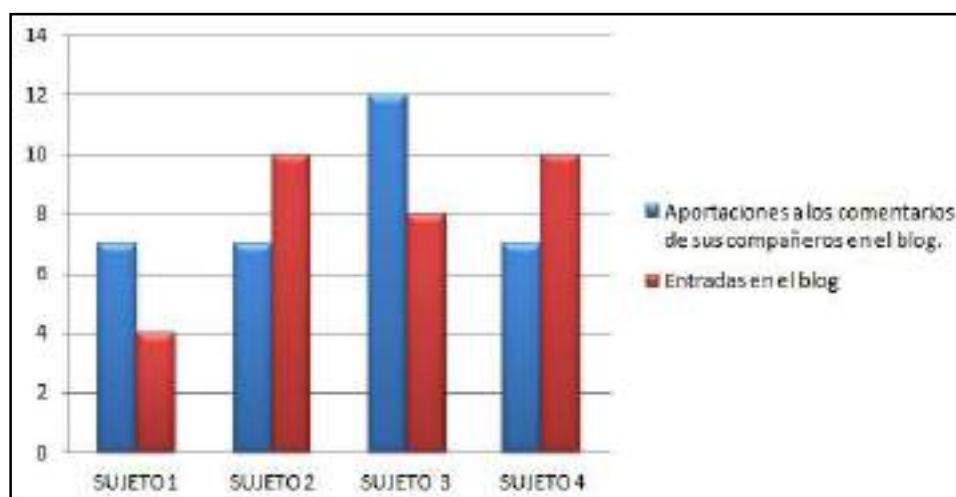


Fig.1. Participación de los sujetos en el blog

Las contribuciones y comentarios diarios nos indican una mejora en la calidad de redacción y un aumento de la creatividad, pues pasaron de publicar entradas sólo con texto a incluir en ellas fotografías, enlaces o vídeos divertidos para compartir con sus compañeros. Esto último, actuó como elemento motivador, ya que entre ellos se felicitan por sus aportaciones, generando así un afán de superación de su propio hacer y del de su igual.

En cuanto al número de visitas que recibía el blog, también fue creciendo considerablemente (ver figura 2). Los picos más altos corresponden a los martes, día de la semana en que asistían a su clase de Informática.

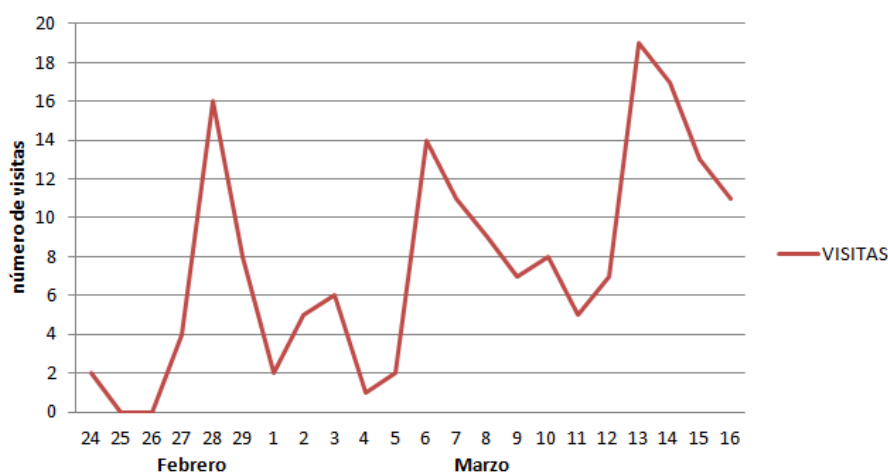


Fig. 2. Frecuencia de visitas que recibe el blog en un determinado período de tiempo

En la misma figura, también se observa que el número de visitas aumentó por la repercusión del blog en el centro, después de varias sesiones con el grupo de sujetos, otras aulas se unieron a la misma experiencia pedagógica e innovadora, aportando sus entradas y comentarios.

Excepto con aquellos estudiantes de los primeros niveles, el blog llegó a ser utilizado por todo el alumnado del área educativa del centro. La satisfacción por participar en la experiencia se consolidaba pues se manifestó el compromiso por continuar con la iniciativa en próximos cursos, programando actividades acordes con la materia del aula, fomentando la educación en valores y potenciando la mejora del aprendizaje de la expresión escrita.



4. Algunas conclusiones

Es difícil precisar cuál es la repercusión real de esta intervención en un sentido amplio ya que se llevó a cabo por un periodo corto de tiempo. Aun así, la información recaba permite afirmar que la integración del blog en el aula es una buena opción para mejorar el proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo de la innovación, el alumnado se interesó mucho por esta nueva forma de aprender, mostrándose muy receptivos por llevar al blog cualquier actividad o proyecto de aula y así poder compartirlo con otros iguales. La experiencia que comenzó siendo sólo para un aula, terminó implicando a toda el área educativa del centro, que también tuvo la oportunidad de acceder al blog y dejar su comentario, tanto en una aportación de otros alumnos/as como elaboraciones propias.

Otro de los puntos que cabe destacar es la implicación de las familias, pues el alumnado lee y comenta el blog desde casa con su ayuda, además de usar aplicaciones específicas que el docente comparte con todos, como los juegos interactivos. Así, aunque sólo era una actividad propuesta para la clase de Informática, muchos días a la semana se subían al blog fotos o comentarios sobre partidos de fútbol o vídeos de interés en el aula, cumpliendo así los objetivos relacionados con la motivación y el leer y escribir de forma libre.

A nivel curricular el alumnado atiende a su forma de escribir, sobre todo en cuanto a sus faltas de ortografía. Aunque todavía les cuesta planificar su discurso, lo revisan, mejorando en cada colaboración, pues al leer los comentarios de sus compañeros, unos motivan a otros para mejorar la expresión de su escritura. A aquellos que hacen una aportación divertida, se les recuerda en varias ocasiones a lo largo de la semana, pues en horas de patio se comenta continuamente el contenido del blog.

En general, la experiencia fue muy positiva, se habló de elaborar un programa para el próximo curso donde se profundizará en la educación en valores, pudiendo también realizar exámenes a través del blog y resolver tareas de diversa índoles (escribir un pequeño texto o realizar determinadas tareas desde casa).

Finalmente cabe señalar que las TIC no dejan de ser un recurso disponible para formar al alumnado. Serán válidas siempre que agilicen y faciliten la información ya que en su gran mayoría los contenidos que se estudian siguen siendo los mismos de hace años, pero cambia la forma de presentarlos, de utilizarlos y de intercambiarlos, con todo esto debería cambiar también la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es, se insta a una innovación en el uso de herramientas actuales como es, en este caso, el blog. El hecho de que existan ordenadores, internet, pizarras digitales, etc. y se empleen en el aula no tiene por qué implicar que se mejore la calidad del sistema educativo, por ello a través de esta intervención insistimos en la necesidad de un cambio de enfoque, utilizando no sólo los recursos que tenemos a nuestro alcance, sino también aquellos que resultan novedosos y motivadores para el alumnado. Con la experiencia desarrollada, hemos puesto nuestro granito de arena para variar la perspectiva de trabajo con personas que presentan discapacidad intelectual, aproximándonos a las demandas de la actual sociedad de la información y del conocimiento.



Referencias bibliográficas

- DECRETO 130/2007, DE 28 DE JUNIO, por el que se establece el currículum de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. [DOG. 09/07/07]
- DECRETO 374/1996, DE 17 DE OCTUBRE, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. [DOG. 21/10/96].
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, de Educación. [BOE. 04/05/06]
- LÓPEZ, R. Y GARCÍA, M. (2011). Las TIC como andamiaje de una educación inclusiva: Un estudio de caso. Actas del Congreso Internacional "Educación Especial y Mundo Digital". En Jornadas Nacionales de Educación Especial y Universidad. Almería pp. 632-639.
- TRONCOSO PRESA, A.B. (2012). La discapacidad intelectual y el uso del blog como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Universidad de Vigo.

Reseña Curricular de la autoría

Ana Belén Troncoso Presa, es diplomada en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad de Santiago de Compostela y Máster en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por la Universidad de Vigo. Ha participado en el Proyecto de Educación para el Desarrollo y la Sensibilización "*Xanela Aberta ao Sur*". Tiene experiencia profesional como coordinadora y monitora de campamentos urbanos y de verano, actividades extraescolares, de animación sociocultural, aula matinal y comedor escolar.

María Esther Martínez Figueira, es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Vigo, miembro de la Red Cíes (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social) de dicha universidad y participa en redes y grupos de investigación a nivel nacional: e-portafolio de la Universidad de Catalunya Obert (UOC), e-rúbrica de la Universidad de Málaga (UMA), RINEF CISOC (Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento) y GIE (Grupo de investigación Educativa), estos últimos de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, practicum, tecnología educativa e innovación educativa.

Manuela Raposo Rivas, profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Doctora en Psicopedagogía por la misma universidad y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas temáticas de docencia, investigación y publicaciones giran en torno a la utilización didáctica de las nuevas tecnologías, el prácticum, la atención a la diversidad, la innovación y calidad en la docencia. Forma parte de distintas redes de investigadores a nivel nacional y autonómico: e-portafolio (UOC); e-rubric (UMA); CIES (UVigo) y RINEF-CISOC (USC).



LA UTILIZACIÓN DEL SOFTWARE IN-TIC EN LA ATENCIÓN DE ALUMNADO CON SÍNDROME X FRÁGIL

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios.

Diéguez Leal, Cristina

Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, 36005, Pontevedra, ESPAÑA. cristinadiequezleal@gmail.com

Martínez Figueira, María Esther

Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, 36005, Pontevedra, ESPAÑA. esthermf@uvigo.es

Raposo Rivas, Manuela

Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo. Campus As Lagoas s/n, 32004, Ourense. ESPAÑA mraposo@uvigo.es

Resumen: En este trabajo se expone la experiencia de la intervención realizada con un alumno que presenta síndrome X frágil a través del software In-TIC, con el objetivo de favorecer su inclusión en la sociedad y mejorar su calidad de vida a través de la potencialidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pues somos conocedoras de que entre sus ventajas está que potencian la igualdad de oportunidades a quienes presentan diversidad funcional.

En el proceso de enseñanza aprendizaje se utilizó como herramienta educativa el software In-TIC, desarrollando actividades que optimizan la accesibilidad al ordenador y que ayudan al alumno a expresar correctamente sus necesidades e intenciones de forma oral, favoreciendo su intención comunicativa y la construcción correcta de frases, dotándole de un apoyo para favorecer su lenguaje y por lo tanto su comunicación. En definitiva, se ha utilizado una metodología que favorece que el alumno trabaje “mano con mano” y “mente con mente” con sus iguales, integrando la cooperación y la participación, desarrollando el profesor un rol de guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes. Así, el impacto de esta intervención ha permitido trabajar y potenciar en el sujeto su iniciativa y habilidad comunicativa, produciendo una mejoría en su desarrollo, aprendizaje y relaciones sociales.

Palabras Clave: TIC, software, inclusión, intervención, experiencia.



1. Introducción

Creemos que uno de los mayores desafíos que afrontan los sistemas educativos a día de hoy radica en promover una educación democrática e inclusiva y en garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Con ello, se reconoce el derecho de los alumnos/as a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las situaciones desfavorables para el logro de los objetivos de la educación establecidos por el mismo sistema. Entre la cantidad de cambios que se han ido produciendo en el sistema educativo, en la actualidad la legislación educativa vigente promueve una escuela inclusiva.

Entendemos la inclusión como un instrumento dirigido a todos los miembros de una comunidad, garantizando la participación y la igualdad de oportunidades independientemente de cuál sea la condición personal, no se trata de un simple cambio de estado, sino que depende de un desarrollo pedagógico, que incrementa la participación de los alumnos en la sociedad. Es por ello que, con esta propuesta de intervención se promueve la inclusión del alumno en la sociedad en la que está inmerso. Como dice López Melero (2001) "la Cultura de la Diversidad no consiste en el sometimiento (integración) de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente todo lo contrario, que la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas excepcionales para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad" (p.214).

Al mismo tiempo, se ha demostrado que la tecnología puede configurarse como un instrumento privilegiado para proporcionar una mayor igualdad de oportunidades a quienes tienen dificultades de aprendizaje o viven situaciones de discapacidad o desventaja, que les impiden beneficiarse de los recursos educativos tradicionales. Con la utilización de las TIC, en un plan de acción encaminado a apoyar al alumno/a con necesidades específicas de apoyo educativo, se puede alcanzar unos niveles óptimos que modifiquen su estado inicial de discapacidad y favorezcan su participación en los distintos ámbitos de la sociedad.

En efecto, las TIC son respetuosas con la diversidad porque tienen la capacidad de adaptarse a las necesidades o demandas de cada persona, reduciendo las diferencias, al facilitar el acceso al currículo o a la comunicación interpersonal a quienes más dificultades tienen para hacerlo. Consecuentemente, la escuela que utiliza recursos tecnológicos en sus aulas puede responder mejor a las demandas de todos sus estudiantes, independientemente de cuáles sean sus características particulares.

El alumno con que se ha realizado esta intervención, presenta síndrome X Frágil, considerado como la primera causa de Deficiencia Mental Hereditaria, presentando diversas características, tanto biomédicas, como psicológicas y conductuales. En nuestra intervención constatamos que una de las grandes dificultades en este síndrome radica en la escasa habilidad para poner en orden su pensamiento y ser capaz de expresarlo de forma adecuada e inteligible. Ahora bien, la expresión de las ideas, pensamientos y actos está presente en todas y cada una de las áreas del currículum, por lo que el trabajo en la instauración y desarrollo de conductas comunicativas, la estructuración del lenguaje, y en especial su forma expresiva, ha de tomar una relevancia especial en la intervención educativa con sujetos con síndrome X Frágil. De ahí, que el eje central del trabajo realizado procura favorecer la *accesibilidad* (llegar a las TIC) y la *usabilidad* (hacerse con las TIC), colaborando de esta manera en la consecución de las competencias básicas, para lograr la realización y desarrollo personal, así como la inclusión social del usuario. Se ha utilizado el programa In-TIC, que facilita la utilización del ordenador y de la tablet, además de potenciar el desarrollo de las competencias básicas a través de los módulos de actividades elaborados y adaptados al usuario para ayudarle a poner en orden su pensamiento y ser capaz de expresarlo correctamente, encaminando de esta



manera al alumno hacia el logro de una formación integral, tanto desde el punto de vista personal como de las demandas sociales y culturales.

2. Desarrollo de la experiencia

Detallamos en este apartado las características del sujeto y las del software utilizado.

2.1. Características del sujeto

Esta experiencia que se describe se ha llevado a cabo con un alumno de 17 años diagnosticado de síndrome X Frágil, que se encuentra reconocido como minusválido psíquico con un porcentaje del 58%.

Respeto a los datos de su proceso evolutivo, señalar que ha sido lento en todas las áreas, su marcha se ha iniciado a los 17 meses, el habla a los 4 años y su control de esfínteres diurno a los 3 años y medio y el nocturno no se ha completado hasta los doce años.

El alumno tiene un buen diagnóstico y seguimiento por parte del centro en el que está escolarizado. Particularmente, somos conocedoras de los siguientes datos:

- Las puntuaciones obtenidas en la *escala de desarrollo psicomotor de Brunet- Lezine* nos indica que la edad mental del sujeto es de 4 años y 1 mes. Presenta una discapacidad intelectual que requiere un Apoyo- Generalizado – extensivo en todas las áreas. (C.D. = 31 puntos) situándose en un nivel de discapacidad severo (DSM-IV).
- Los resultados obtenidos en la *Prueba Passalong de la escala de inteligencia práctica de Alexander* que nos indica la capacidad de la persona para dar solución a los problemas que se plantean en la vida diaria de una manera inmediata y eficaz, su coeficiente intelectual resultante es de 64 puntos con una Edad Mental de 8 años y 8 meses.
- Según el *Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP)*, realizado en 2010, la edad de desarrollo de su conducta adaptativa es de 11 años y 3 meses.
- El *informe psicopedagógico* indica que se trata de una persona muy dependiente del adulto, con una motricidad fina pobre, su lenguaje oral expresivo está alterado, un buen nivel de comprensión de órdenes, una buena capacidad de imitación, una buena memoria visual y en la actualidad (mayo 2012), controla esfínteres.

Estas características nos sugieren que con este alumno se deben trabajar los siguientes aspectos:

- Hábitos de autonomía personal.
- Corregir las alteraciones de lenguaje oral, tanto a nivel expresivo como comprensivo, para poder comunicarse de forma adecuada.
- Reforzar sus habilidades motrices.
- Mejorar las habilidades y destrezas necesarias para un buen desarrollo de la lectoescritura.
- Mejorar las interacciones con sus compañeros
- Mejorar su nivel de auto-concepto, autoestima, y asertividad.



2.2. Competencias, objetivos y contenidos

El eje de trabajo de la experiencia que se describe es el desarrollo de las **competencias** básicas que permita encaminar al alumno hacia el logro de una formación integral, tanto desde el punto de vista personal como de las demandas sociales y culturales.

Particularmente en este contexto se trabajan las competencias: en comunicación lingüística, la matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital, la social y ciudadana, la cultural y artística, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (Diéguez, 2012). En definitiva, de las ocho competencias propuestas, en la que nos vamos a centrar con el alumno a intervenir, es en la **COMPETENCIA PARA LA VIDA** que, como afirma Añel (2011) es el objetivo básico y fundamental del profesorado, hacer alumnos y alumnas competentes para la vida, para su vida.

En cuanto a los **objetivos** que se plantean para trabajar con este alumno, están ideados en base al Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia y a las capacidades del alumno. En este sentido, los objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Trabajar habilidades de autonomía personal.
- Aumentar el lenguaje oral funcional como forma de expresión.
- Utilizar un sistema alternativo de comunicación.
- Desarrollar la lectoescritura.
- Conocer los números del 1-31.
- Desarrollar capacidades de representación (asociación de objetos iguales, de objeto-imagen, etc).
- Lograr las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo.

Y finalmente, acorde a los objetivos propuestos, los **contenidos** a desarrollar son:

- La autonomía personal.
- Formas de expresión y comunicación adecuadas con el apoyo del programa In-TIC.
- Los números del 1- 31.
- Lectoescritura.
- Diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas.



2.3. La intervención con In-TIC

In-TIC⁶ posibilita que personas con diversidad funcional puedan mejorar su autonomía personal a través de dos vías:

- Sistema de acceso simplificado a la tecnología: permite crear entornos personalizados para un acceso simplificado al ordenador y al móvil, configurando aquellas aplicaciones que el usuario desee y con el aspecto que prefiera. Mediante la creación y configuración de teclados virtuales personalizados para cada usuario, se posibilita que personas con dificultades a nivel físico, cognitivo o sensorial puedan utilizar el ordenador, acceder a Internet o a las funciones básicas del dispositivo móvil, ejecutar aplicaciones específicas, juegos, etc.
- Comunicador dinámico: las personas que no hayan adquirido el lenguaje oral o tengan dificultades en el desarrollo de la habilidad lectoescritora, pueden utilizar In-TIC como un comunicador (comunicación aumentativa y alternativa), tanto en ordenadores convencionales como portátiles, Tablet PC y teléfonos móviles, creando plantillas con texto e imágenes que reproducen ficheros de sonido personalizados o que utilizan las capacidades de síntesis de voz del propio entorno de interacción.

La intervención parte de la estructuración ambiental y la simplificación del entorno educativo y del desarrollo de rutinas como un interés al mismo tiempo que necesidad específica del alumno, y de la planificación progresiva de nuevas actividades o tareas significativas, poco a poco más funcionales y orientadas a una meta.

La intervención con In-TIC se lleva a través de actividades organizadas en tres fases. Una primera en la que el alumno toma contacto con el programa In-TIC, reconoce pictogramas así como conoce y utiliza las funciones del comunicador; una segunda, en la que aprende a construir frases utilizando "escribir con pictogramas"; y una última complementaria, que es continua y progresiva a modo de actividades, en la que trabaja diversos contenidos y habilidades, favoreciendo el acceso al ordenador. Las actividades que se realizan en esta intervención son las siguientes:

- Actividades que optimizan la accesibilidad al ordenador y a la información de su interés y necesidades, trabajando con la experiencia directa y su manipulación.
- Actividades con las que el alumno exprese correctamente sus necesidades e intenciones de forma oral y a través de un comunicador de pictogramas.
- Actividades para favorecer la intención comunicativa y la construcción correcta de frases a través de pictogramas y su sucesiva reproducción.
- Actividades para la creación de frases y descripciones.
- Actividades con los números.
- Actividades de iniciación a la lectoescritura.

Además estas actividades fomentan el juego colaborativo y el trabajo en grupo atendiendo al ámbito socio-afectivo, asegurando su identidad, autoestima y autoconcepto.

⁶ El proyecto In-TIC está disponible en la web www.proyectosfundacionorange.es/intic/ en dos versiones: PC y para móvil o Tablet.



La implantación de In-TIC comenzó con el reconocimiento del menú principal que consta de los siguientes apartados: acceso al ordenador, agenda, comunicador, escribir con pictogramas, modulo de actividades, ayuda y salir.



Comunicador Como primer contacto, comenzamos con la sección del *comunicador*. De esta manera el alumno se vinculó al programa, ya que esta sección tiene diversos submenús referidos a sus necesidades, intereses y comunicación básica. Estos pictogramas vienen representados en iconos concretos y dentro de cada icono está el vocabulario que el alumno necesita para hablar de aspectos sobre sí mismo. Esta estructuración ayuda a que el alumno se sienta como eje central del software In-TIC.

Con el submenú del comunicador el alumno tiene la posibilidad de transmitir todas sus necesidades, intereses, gustos, sensaciones, dudas, etc. Además podrá interiorizar la construcción de las frases hechas que vienen asociadas a los pictogramas por vía auditiva a través de su continua reproducción apoyándose en el lenguaje repetitivo o ecológico que presenta el síndrome X Frágil.

Una vez que el alumno es capaz de utilizar el comunicador, pasamos al segundo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se comienza a trabajar en la elaboración de frases a través del submenú *escribir con pictogramas*.



Escribir con pictogramas Al principio ayudamos al alumno a diferenciar los pictogramas que simbolizan acciones de los que simbolizan sustantivos o adjetivos, etc., es decir, la categoría de los pictogramas. Para ello se utilizan distintos códigos de colores. Este submenú facilita la comunicación a través de la utilización de imágenes, texto y sonido. Es similar al anterior, es decir, es un comunicador dinámico aumentativo con símbolos. El teclado principal muestra botones que dan acceso a teclados secundarios. Cada uno de estos teclados contiene información sobre una categoría predefinida: sobre mí, frases, emociones, comidas, bebidas, ropa, cuerpo humano, colegio, juegos y ocio.

En este submenú de escribir con pictogramas, la pantalla aparece dividida: en la parte superior se encuentra el blog de notas y en la parte inferior están los pictogramas y las opciones de *borrar palabra*, *borrar frase*, *leer frase* y *leer todo*. A la hora de pulsar los pictogramas, van apareciendo en la parte superior, configurándose así frases y textos utilizando la combinación de imagen, texto y sonido y la posterior reproducción de la frase a través de la tecla correspondiente. El objetivo en esta sección es que el alumno construya él mismo las frases de forma correcta, apoyándose en el dibujo y la reproducción.

Intercalando estos dos momentos que desarrollan las habilidades comunicativas adecuadas en el alumno, se utiliza el *módulo de actividades* para mejorar capacidades cognitivas como la atención, la concentración, el aprendizaje de contenidos, la comunicación y el acceso a la información.



Utilización de actividades

Este módulo de actividades se compone de cuatro elementos:

- *Educación*: incluye actividades que ayudan al desarrollo y adquisición de contenidos curriculares mediante actividades en formato LIM (Libros Interactivos Multimedia). En este apartado trabajamos la lectoescritura y los números.
- *Ocio*: está vinculada con actividades que incluyen recursos clasificados en tres categorías: juegos, cuentos y documentos importantes.
- *Acceso al ordenador*: permite el acceso a diferentes y sencillas aplicaciones del ordenador, aportando controles visuales claros para facilitar su manejo a la persona.
- *Agenda*: hace referencia al horario escolar y a las actividades básicas de la vida diaria del alumno. Ha sido adaptado el acceso a agendas y secuencias de actividades que ayudan a estructurar el día y las actividades del alumno. En ella puede seleccionar la agenda según el momento del día.

3. Valoración de la experiencia y conclusiones

En el ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo, y particularmente, en este contexto experimental, se ha podido comprobar cómo en algunos casos de diversidad funcional, es preciso ofrecer al sujeto y al entorno del mismo las herramientas necesarias para que puedan adaptarse al medio social en el que viven (Alcantud y Soto, 2002). Estas herramientas, que pueden utilizarse como tecnología de ayuda, infieren para la mayoría de los casos una gran mejora en su calidad de vida. El programa In-TIC nos ha permitido romper con el aislamiento, la dificultad o incapacidad de comunicarse, fomentando la inclusión social y familiar produciendo una mejoría en el estado anímico y personal del sujeto, y por tanto en su calidad de vida. Hemos podido comprobar que el software, no sólo es un sistema de comunicación, sino que también es un programa que posee un sistema de acceso simplificado a la tecnología, permitiendo crear entornos personalizados para un acceso simplificado al ordenador y móvil o tablet, configurando así aquellas aplicaciones que el usuario desee y con el aspecto que prefiera, abriendo de esta manera la puerta en diversos campos de contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otras ventajas encontradas en nuestra experimentación con el software In-TIC son que:

- *Favorece lo audiovisual, en tanto que resulta altamente motivador para el alumno.*
- *Se convierte en una fuente de estimulación que facilita su utilización con los sujetos.*
- *Es muy beneficioso para la estimulación de los procesos cognitivos, destacando los que sirven para el apoyo educativo en diversas materias como la lectoescritura y las matemáticas.*
- *Promueve habilidades sociales y autonomía.*
- *Tiene posibilidades de utilización autónoma.*



Como limitaciones vistas en la experiencia, la puesta en práctica ha evidenciado que, aunque la movilidad de la Tablet es alta, hay en diversos ámbitos cotidianos, como en la piscina, en algunos deportes, etc, que no se puede emplear. Aun así, en este caso, la utilización del software con el alumno es para facilitar y promover el aprendizaje del lenguaje oral para comunicarse adecuadamente, considerando este programa como un apoyo en la comunicación, de ahí que sea precisa su utilización en todos los momentos, ya que el alumno tiene habla.

Resumiendo, aún con la valoración positiva que hacemos, creemos que esta experiencia no puede ser pensada de manera desarticulada de la lucha por la mejoría y la transformación de la educación como un todo. Somos conscientes que incluir personas con necesidades especiales en un cuadro precario como el actual, no sería una escuela inclusiva, ya que no rompe por sí sólo con el circuito de la exclusión.

Referencias bibliográficas

- ALCANTUD, F. Y SOTO, F.J. (2002). *Tecnología de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Colección logopédica e intervención- Intervención y sistemas alternativos de comunicación. Valencia: Serie AI Libres.
- AÑEL, M. E. (2011). *Intervención nas aulas: el papel dos docentes de pedagogía terapéutica*. A Coruña: Toxosoutos.
- DECRETO 330/2009, DE 4 DE JUNIO, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Núm 121, 23/06/2009.
- DIÉGUEZ LEAL, C. (2012). *Intervención con software In-TIC en Síndrome X Frágil*. Documento policopiado. Pontevedra.

Reseña Curricular de la autoría

Cristina Diéguez Leal, diplomada en Magisterio de Educación Primaria y Máster de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por la Universidad de Vigo. Tiene experiencia profesional en un centro de Estimulación del Aprendizaje, fue voluntaria como maestra de apoyo y auxiliar de Conversación en el Instituto Jean Calvin (Noyon, Francia).

María Esther Martínez Figueira, es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Vigo, miembro de la Red Cíes (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social) de dicha universidad y participa en redes y grupos de investigación a nivel nacional: e-portafolio de la Universidad de Catalunya Obert (UOC), e-rúbrica de la Universidad de Málaga (UMA), RINEF CISOC (Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento) y GIE (Grupo de investigación Educativa), estos últimos de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, practicum, tecnología educativa e innovación educativa.

Manuela Raposo Rivas, profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Doctora en Psicopedagogía por la misma universidad y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas temáticas de docencia, investigación y publicaciones giran en torno a la utilización didáctica de las nuevas tecnologías, el prácticum, la atención a la diversidad, la innovación y calidad en la docencia. Forma parte de distintas redes de investigadores a nivel nacional y autonómico: e-portafolio (UOC); e-rubric (UMA); CIES (UVigo) y RINEF-CISOC (USC).



PROPUESTAS DE MEJORA PARA UNA PEDAGOGÍA DEL ENTORNO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Aranda Campos, Antonio

Coordinador. Equipo de Investigación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Maestro de Educación Primaria CEIP Cerro de San Juan. Cerro Alto s/n, 41100, Coria del Río, Sevilla, ESPAÑA asoclaguardia@gmail.com

Del Pino Espejo, María José

Profesora contratada Dra. Dpto. de Ciencias Sociales, Área de Sociología, Universidad Pablo de Olavide. Ctra. de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mjpinesp@upo.com

Montes Tubío, Francisco

Catedrático de la Universidad de Córdoba. Departamento de Ingeniería Gráfica y Geomática. Campus universitario Rabanales. Ctra. Madrid-Cádiz, km 396. 14071, Córdoba, ESPAÑA ir1motuf@uco.es

Resumen: La pedagogía del entorno ha gozado de una gran tradición histórica. Hoy día su presencia en los desarrollos legislativos de la Educación Primaria le otorga una gran significatividad para la formación integral del niño/a y el desarrollo de sus competencias básicas.

Un amplio proceso de investigación desarrollado en los últimos cuatro años nos ha demostrado la existencia de un desequilibrio entre la pedagogía del entorno programada y su práctica educativa. Es decir, descubrimos un gran escollo entre lo que se quiere o se va a hacer y lo que realmente se hace en el trabajo diario con los alumnos/as.

En este trabajo se exponen una serie de propuestas metodológicas para favorecer la puesta en práctica de una pedagogía del entorno.

Palabras Clave: Educación Primaria, pedagogía del entorno, práctica educativa, investigación educativa.



1. La pedagogía del entorno

La pedagogía del entorno puede definirse como el conjunto de actuaciones educativas que tienen por objeto el medio como materia de estudio y como recurso educativo. La pedagogía del entorno en el marco del contexto escolar hace referencia a la organización sistemática de cada uno de los elementos curriculares en virtud de un redescubrimiento de aquellos aspectos que conforman el medio más inmediato. En este contexto, el entorno se entiende como un sistema de elementos cambiantes, interconectados entre sí, con sus posibilidades y limitaciones. Es el espacio vital donde se desenvuelve el alumno/a, un espacio dinámico, complejo, global donde confluyen actividades económicas, sociales, culturales, políticas, etc, una realidad diversificada en la que las relaciones del individuo con ese entorno inmediato contribuyen a una rica formación y a un desarrollo integral que no puede ser obviado por las escuelas.

El origen de la pedagogía del entorno se encuentra en la Antigüedad desde el mismo momento en que el hombre buscaba las explicaciones a los interrogantes y situaciones que surgían a su alrededor. En las sociedades prehistóricas la enseñanza intergeneracional asociada a la supervivencia, mostraba indicios de esa pedagogía del entorno. En cualquier caso, será a partir de la educación desarrollada en Grecia y en Roma cuando se transmita la explicación científica a los sucesos mediante los estudios de Física, Astronomía, Matemáticas, Filosofía, etc que se realizaban en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, la pedagogía del entorno como se entiende en la actualidad, se trata de una creación administrativa relativamente reciente, aunque con una gran tradición histórica ampliamente estudiada y analizada (Mateos, 2005, 2008a, 2008b, 2011, Luis y Romero, 2007). Los orígenes arrancan de las corrientes del reformismo didáctico que recorre Europa durante los siglos XVII y XVIII, considerándose a J. A. Comenio el más claro representante de estos inicios, introduciendo aspectos interesantes como la necesidad en el conocimiento de partir de lo más cercano y concreto para llegar a lo más lejano y abstracto. En España, en el siglo XIX comienza la introducción de algunos aspectos un tanto significativos, como el excursionismo escolar, producto de las corrientes que se estaban desarrollando en Europa. Pero en cualquier caso, fue a través de la celebración del Congreso Pedagógico Nacional de 1882 cuando se definió una concepción renovada de la enseñanza del entorno, basándose en el excursionismo instructivo, la visita a museos, y las revisiones de las lecciones de cosas, de la geografía o la ciencia aplicadas a su medio cercano. Sin embargo, el dificultoso despegue y lenta modernización pedagógica no se inicia en España hasta los primeros años del siglo XX, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Así pues, durante el primer tercio del siglo XX se constituye definitivamente el discurso de la enseñanza del entorno. A partir del método Decroly la enseñanza toma un nuevo giro y desarrolla principios que han perdurado hasta la actualidad, como el paidocentrismo, la globalización de los conocimientos a partir de los intereses del alumno/a, el carácter activo en relación al entorno inmediato, etc. Pero estas propuestas "decrolyanas" a las que se suman las de la Escuela Nueva no se generalizaron porque no fueron aceptadas por un gran sector de padres y maestros/as. Con la II República, en el Plan de 1937, es cuando se introduce por primera vez la pedagogía del entorno en unos programas oficiales. Pero con la llegada del franquismo se lapidó todo aquello que olía a reforma. Sin embargo, muchos planteamientos prevalecieron por la influencia de la propia tradición pedagógica, aunque no sería hasta 1953 cuando se aprueben los *Cuestionarios Nacionales*, con una idea desestructurada y esporádica de la didáctica del entorno. En 1970, se aprueba la Ley General de Educación que tuvo sus precedentes en los *Cuestionarios Nacionales* de 1965, en los que por primera vez aparece a nivel normativo la pedagogía del entorno, incorporándose acentos científicistas, ideas medioambientales y la globalización que parten del entorno circundante. A ello se suman las propuestas de los *Programas Renovados* de 1981, donde se pueden ver una apuesta clara por la adaptación de los contenidos al entorno y para el ciclo medio de EGB se recoge el principio de aprendizaje desde lo cercano a lo



lejano. La LGE y *Programas Renovados*⁷ tienen su evolución y proyección en la LOGSE de 1990⁸; reforma educativa que convierte el entorno en *“específica materia de estudio e hizo de veteranas propuestas didácticas una nueva asignatura”* (Mateos, 2011, p.109), se refiere a la creación del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Con la creación de esta disciplina a partir de la LOGSE, *“asistimos a la asignaturización de la pedagogía del entorno, aquel sueño de la razón que aparecía como antítesis de tradicionales y librecas asignaturas”* (Mateos, 2011, p.139). Por lo tanto, se trata de la primera vez en que la pedagogía del entorno se convierte en una asignatura en el marco de la Educación Primaria, la primera vez que se encuentra regulada como materia escolar.

El actual sistema educativo español se encuentra regulado por una nueva ley de Educación, la LOE⁹ de 2006, que ha supuesto pocos cambios en lo que respecta a la presencia normalizada de la pedagogía del entorno. Si bien mantiene el Área de Conocimiento del Medio con pocas modificaciones en cuanto a objetivos y contenidos, bien desaparecen Áreas Transversales relacionadas con la educación ambiental, de la salud, vial, etc que tenían un gran peso en el desarrollo curricular en relación a la enseñanza del entorno. Pero, en cualquier caso, la incorporación del nuevo concepto de “competencias básicas” amplía y refuerza los objetivos de la pedagogía del entorno en la siguiente competencia legislada y que se plantea como un fin *“la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico”*. Ello representa la necesidad de comprender su mundo, redescubrirlo, analizarlo críticamente, valorarlo como parte de su patrimonio, desenvolverse con autonomía en él, respetándolo.

Pero... ¿se está desarrollando desde la práctica educativa, en el trabajo diario con los alumnos/as una pedagogía del entorno? A partir de este interrogante nos propusimos el diseño y desarrollo de un proceso de investigación que realizamos durante varios años en numerosos centros educativos de Educación Primaria. En el proceso de trabajo de campo se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas extensibles a todos los sectores educativos. De hecho, se organizaron grupos de discusión con niños/as, cuestionarios para el profesorado, entrevistas a informantes claves y análisis de bases de datos. Los resultados fueron incuestionables, nos dimos cuenta que existía un interés por parte del profesorado por diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje referidas al entorno y que éstas se encontraban en las programaciones de aula y en los Proyectos Curriculares, pero a nivel práctico algo fallaba en el día a día, las actividades de conocimiento, de investigación y de análisis del medio estaban prácticamente ausentes. Se analizaron las causas y a partir de ellas, elaboramos unas propuestas para impulsar el desarrollo de la pedagogía del entorno y que exponemos en este trabajo.

⁷ LGE (Ley General de Educación). Ley 14/1970 de 4 de agosto. Desarrollo en Orden de 2 de diciembre de 1970 por las que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB (BOE de 8 e diciembre de 1970). Programas Renovados. R.D. 69/1981 de 9 de enero.

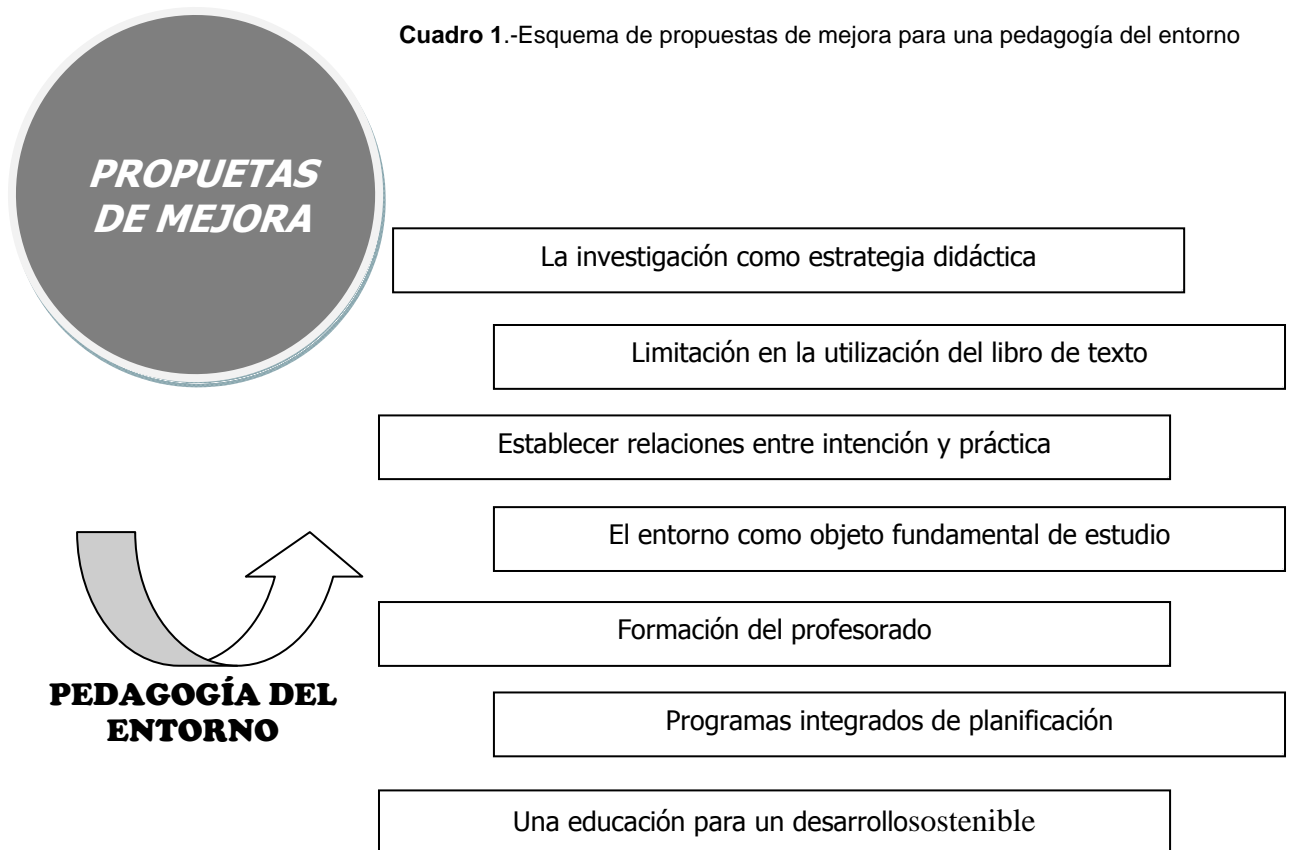
⁸ LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Ley 1/1990 de 3 de octubre.

⁹ LOE. (Ley Orgánica de Educación). Ley 2/2006 de 3 de mayo. Las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria se desarrollan a través del R.D. 1513/2006 de 7 de diciembre



2. Propuestas para el desarrollo de una pedagogía del entorno

A partir de los resultados obtenidos diseñamos una serie de propuestas para el profesorado con objeto de lograr un desarrollo de la pedagogía del entorno a nivel práctico, las cuales resumimos en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia

– La **investigación** como estrategia didáctica.

Las escuelas deben ser pequeños “centros de investigación” y los alumnos/as “pequeños investigadores”. La investigación permitirá desarrollar un proceso global, crítico, flexible y significativo, lejos de la rutina, la simplicidad y la repetición memorística, propias de los libros de textos. Investigar en/el entorno supone la percepción global de la realidad, permite un proceso de reflexión y análisis constantes. Investigar permite la búsqueda de respuestas a preguntas o interrogantes que se plantean, el establecimiento de hipótesis que puedan ser cuestionadas, confrontadas y comprobadas y que lleven al alumno/a a tener una visión más objetiva y compleja del mundo que le rodea. Mediante un proceso de investigación, el alumno/a será capaz de dirigir su proceso, estableciendo metas orientadas hacia dónde quiere ir y busque los medios necesarios. Investigar es pura acción, permitiendo en el alumno/a la construcción de su propio aprendizaje a través de planteamientos y nuevos objetivos. Así pues, se plantea a continuación cuáles serían las fases que se han de seguir en cualquier proceso de investigación en las aulas¹⁰:

¹⁰Existe un gran número de propuestas con diferencias irrelevantes, estas fases suelen ser similares.



- **Fase 1: Despertar el interés en el alumno/a:** Se deben dar las condiciones oportunas para que un hecho ocasional, una salida al entorno, la visualización de algún documental, una noticia, etc. puedan suscitar el interés en el alumnado y se sienta motivado por descubrir aspectos sobre estas situaciones.
 - **Fase 2: Interrogantes claves:** A partir de esos núcleos de interés, el alumno/a podrá realizar preguntas. Estas preguntas serán recogidas para saber qué es lo que se quiere conocer.
 - **Fase 3: Ideas previas:** Los alumnos/as podrán responder a esos interrogantes a partir de sus conocimientos previos. Serán el punto de partida sobre el que los alumnos/as construirán sus nuevos conocimientos.
 - **Fase 4: Diseño de la investigación:** Partiendo de esos intereses y de los interrogantes y respuestas que ofrecen los alumnos/as, se diseñan una serie de hipótesis y unos objetivos que van a determinar hacia donde se va a dirigir el proceso de investigación.
 - **Fase 5: Secuencia de trabajo:** Debe ser una secuencia flexible y abierta de actividades, una secuencia que debe servir de puente entre las ideas iniciales de los alumnos/as y los nuevos descubrimientos. Actividades basadas en la indagación, en el descubrimiento, en la contrastación de informaciones, en la reflexión. Actividades tanto grupales como individuales. El maestro/a debe orientar al alumno/a en el trabajo de campo facilitándole su acceso a las fuentes de información.
 - **Fase 6: Análisis de datos:** Exposición de los datos obtenidos mediante las actividades realizadas. ¿Qué es lo que se ha llegado a descubrir?, ¿qué nuevos conocimientos se han logrado?
 - **Fase 7: Conclusiones:** Comprobación de hipótesis. Discusión de ideas, consenso en las decisiones más controvertidas, puesta en común. Elaboración de un informe final que ilustre las nuevas ideas que se han alcanzado y los objetivos logrados.
 - **Fase 8: Evaluación del proceso:** La evaluación debe ser entendida como un proceso de regulación y comprensión de lo que ha ocurrido, de cuáles han sido los obstáculos y valorar las actividades y los pasos del proceso. Ello permitirá mejorar en futuras investigaciones.
- **Limitación en la utilización del libro de texto** como el principal material para el desarrollo de una pedagogía del entorno. Por una parte, el libro de texto no deja de ser un simple compendio de temas alejados del entorno cercano al alumno/a, elaborados por editoriales para todo el Estado que desconocen dicha realidad. Por otra parte, plantean actividades basadas en el inmovilismo, en preguntas a las que hay que dar respuesta partiendo de un contenido ya dado. Y por último, se propone un proceso de evaluación basado en valorar la capacidad memorística del alumno/a. Estas características colocan al libro de texto en el polo opuesto de una metodología basada en la investigación.

Las propuestas de los libros de texto son cerradas y descontextualizadas. Se encuentran lejos de las necesidades de los alumno/as, por lo tanto diametralmente opuestas a un aprendizaje significativo y constructivo.



Los libros de texto ofrecen una visión sesgada y simplista de la realidad como aclara J.A. Banks con la idea de que *“los libros de textos presentan una visión muy selectiva de la realidad social, dan a los estudiantes la idea de que el saber es estático más que dinámico y estimulan a los alumnos para que dominen hechos aislados en vez de animarlos a que elaboren un conocimiento complejo de la realidad social”* (Banks, 1996, p.12).

El libro de texto no puede ser el vertebrador y organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la asignatura de Conocimiento del Medio. El maestro/a debe organizar ese proceso en función de los intereses de los alumnos/as y tomando como referente el entorno que posibilita tener una visión global de la realidad y no la visión sesgada que nos ofrece el libro de texto. No podemos consentir que la atractiva iconografía y un contenido ya dado que aparece en los libros y el cuaderno de *deberes* de los alumnos/as sustituyan los elementos del medio.

El abandono del libro de texto supone la formación de un individuo más crítico, analítico, autónomo, que sabe poner en valor su patrimonio, consciente de las posibilidades y limitaciones de su realidad sociocultural, con una motivación intrínseca. En definitiva, se lograrían alcanzar en estos alumnos/as aquellas competencias básicas reguladas por la normativa actual, basadas en el análisis, comprensión, dominio y desenvolvimiento en su entorno más inmediato.

- Establecer relaciones entre **lo que se quiere hacer** y lo que **realmente se hace**.

A partir de los resultados de esta investigación se ha podido comprobar cómo el maestro/a es un profesional preocupado por la pedagogía del entorno que conoce las amplias posibilidades de los proyectos de trabajo e investigación en el aula. Sin embargo, a nivel práctico opta por seguir las directrices marcadas por el libro de texto. El propio currículo del área de Conocimiento del Medio publicado por el Ministerio y por las Comunidades Autónomas en su caso, así como las orientaciones planteadas por los maestros/as en los Proyectos Curriculares, están muy lejos de lo que realmente se transmite y se hace en el día a día. Estamos pues, ante una encrucijada. Por un lado están las directrices ministeriales, los Proyectos Curriculares y las programaciones de aula que prescriben unos objetivos, unas actividades, un proceso de evaluación, una metodología, que a nivel práctico, en el día a día del aula, no se desarrollan. Se pretende ser innovador a nivel teórico, pero demasiado inmovilista y tradicional a nivel práctico. Estamos ante una dicotomía entre la teoría y la práctica.

En esta propuesta de mejora se aboga por una estrecha relación entre ambas posturas, se debe programar en función de lo que realmente se va a realizar, en función de lo que el maestro/a está dispuesto a arriesgar.

- **El entorno como objeto fundamental de estudio.**

El entorno ofrece amplias posibilidades para entender las relaciones entre los individuos y de éstos con su medio. El valor didáctico del entorno es indiscutible y ofrece amplias posibilidades al alumno/a para que, mediante un proceso de investigación, pueda conocer, comprender, analizar y reflexionar sobre su mundo más inmediato. Investigar sobre los diferentes aspectos de su entorno, bien sean históricos, antropológicos, paisajísticos, artísticos, medioambientales, geográficos, sociales, etc, permitirá en los alumnos/as forjar una idea global de su realidad cultural y una puesta en valor de los elementos patrimoniales que la forman. El estudio del entorno permite el análisis de los intereses, a veces contrapuestos, de los que viven en él, de las interrelaciones que se producen. De las actuaciones sobre el medio, se promueven experiencias y diversidad de situaciones dotando al alumno/a de aquellas competencias encaminadas a una mejor comprensión y desenvolvimiento en el medio en el que vive. A través del estudio del



entorno como objeto de investigación, es necesario que desde el saber escolar se logre que *“partiendo del conocimiento cotidiano y de la resolución de problemas prácticos, que el alumno vaya aproximando sus concepciones al saber científico”* (García, 1997, p.13). No podemos dejar al azar la pedagogía del entorno, desembocaría en una percepción basada en un conocimiento cotidiano, falto de fundamentación científica.

– **Formación del profesorado.**

Si bien la actualización formativa es un deber y una necesidad profesional docente, más aún si cabe, si nos referimos a una pedagogía del entorno. Esta formación es fundamental si se quiere innovar y arriesgar a partir de una metodología activa, de investigación que tenga como referente el entorno. Esta necesidad formativa debe orientarse hacia dos direcciones. Por una parte, el maestro/a debe conocer las características del entorno donde actúa el alumno/a, sus posibilidades y limitaciones educativas, su problemática, los rasgos que lo definen, los elementos que constituyen su patrimonio. Y por otra parte, debe formarse a nivel metodológico; sin lugar a dudas, debe conocer cómo desarrollar estrategias de investigación en el medio y el conocimiento de experiencias educativas exitosas que en esta línea se hayan puesto en práctica en otras escuelas. El maestro/a debe demandar esta formación a los CEPs (Centros de Profesorado) y propagar esta idea a sus compañeros de nivel y/o etapa para participar en actividades formativas diversas, como por ejemplo, a través de proyectos de innovación, formación en centros, grupos de trabajo, etc. En cualquier caso, no podemos olvidar la necesidad de una formación integral del docente. Así pues, aunque en muchos casos, la formación no esté directamente relacionada con la pedagogía del entorno, puede tener efectos muy positivos. Ya que no podemos obviar la importancia que tiene la formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en educación ambiental, en la organización de talleres, en trabajo colaborativo, en educación democrática, etc que se pueden aplicar a la pedagogía del entorno.

– **Programas integrados de planificación.**

La pedagogía del entorno necesita que todas las instituciones y entidades que puedan aportar algo al plano educativo desde sus respectivas competencias, planifiquen y organicen sus actuaciones con unos objetivos comunes

Por lo tanto, debe crearse al inicio de cada curso escolar una mesa sectorial sobre educación de/en el entorno, para elaborar un plan de trabajo en el que cada institución o entidad pueda realizar sus aportaciones.

– **Programas basados en una educación para un desarrollo sostenible.**

La educación básica debe ser orientada para abordar la sostenibilidad y expandirla para inducir habilidades de pensamiento crítico, habilidad para organizar e interpretar la información y datos, habilidad para formular preguntas y analizar los problemas de la comunidad en la que está inserto el alumno/a. Una verdadera pedagogía del medio pasa por planteamientos de desarrollo sostenible y más aún, cuando se trata de entornos frágiles en los que el equilibrio ambiental está en peligro. Sin embargo, la integración de la sostenibilidad en la escuela, no puede ceñirse exclusivamente a la disciplina del Conocimiento del Medio, sino debe prevalecer una visión multi e interdisciplinar (Rosalyn, 2002). El maestro/a debe incluir en sus programaciones ejemplos, temas, valores, perspectivas, actividades, etc que tengan como base la sostenibilidad entendiendo las cuestiones locales en un contexto global.



3. Reflexión final

Diffícilmente, en la actualidad, la pedagogía del entorno encuentra las mejores condiciones para su desarrollo que en las escuelas de la Educación Primaria. La puesta en práctica de un aprendizaje basado en el entorno no resulta fácil y representa todo un reto para el profesorado que debe buscar fórmulas para su integración curricular y para poner en funcionamiento los mecanismos necesarios.

Con esta investigación se ha podido comprobar que a la pedagogía del entorno, a pesar de su dilatada trayectoria histórica, le queda mucho camino por andar, con una gran responsabilidad por parte del profesorado.

La investigación de/en el medio dota de significado al aprendizaje, facilita el desarrollo integral del niño/a, la creación de aprendizajes funcionales y la consecución de las competencias básicas en el alumnado. Las posibilidades educativas de una pedagogía del entorno y su proyección en la formación del individuo, es garantía suficiente para superar las dificultades de su puesta en práctica.

Referencias Bibliográficas

- BANKS, J.A. (1996). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. *Kikiriki*, 41, 4-16.
- GARCÍA, J. E. y García, F. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- LUIS, A. y ROMERO, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- MATEOS, J. (2005). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula*. 13, 19-35. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MATEOS, J. (2008a). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 22, 3-22.
- MATEOS, J. (2008b). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca.
- MATEOS, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: El código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- ROSALYN, P. D. (2002). *Manual de educación para el desarrollo sostenible*. Consultado el 10 de octubre de 2010. Tennessee (EEUU): Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos. Universidad de Tennessee: http://www.esdtoolkit.org/Manual_EDS_esp01.pdf.

Reseña Curricular de la autoría

Antonio Aranda Campos: Maestro de Educación Primaria en el CEIP Cerro de San Juan (Coria del Río). Lcdo en Geografía e Historia y actualmente, doctorando en la Universidad de Córdoba. Ha coordinado diferentes proyectos de innovación educativa y en la actualidad dirige un equipo de investigación aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía que desarrolla líneas de trabajo sobre la pedagogía del entorno.

María José del Pino Espejo: Profesora contratada doctora en el departamento de Ciencias Sociales, área Sociología en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Forma parte del equipo de investigación educativa de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Desarrolla amplios estudios y trabajos en la línea de la perspectiva de género.

Francisco Montes Tubío: Catedrático del departamento de Ingeniería Gráfica y Geomática de la Universidad de Córdoba. Sus estudios se centran especialmente en los aspectos patrimoniales de carácter industrial asociados a la agricultura. Ha dirigido numerosas tesis doctorales y últimamente ha participado en el proyecto I+D “El patrimonio histórico molinar eólico de Andalucía”.



APLICACIÓN DEL SERVICE DOMINANT LOGIC EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Cambra Fierro, Jesús J.

Dpto. de Organización de Empresas y Marketing, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA jjcamfie@upo.com

Rueda Osuna, Yolanda

Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales, Consejería de Educación. Calle Juan Antonio de Vizarrón s/n. Edificio Torretriana, Isla de la Cartuja, 41092, Sevilla, ESPAÑA yolanda.rueda.edu@juntadeandalucia.es

Vázquez Carrasco, Rosario

Dpto. de Organización de Empresas y Marketing, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA rvazcar@upo.com

Resumen: El sistema de educación pública se enfrenta en la actualidad a importantes desafíos relacionados tanto con los procesos de convergencia europeos como con las acusaciones de falta de calidad y eficiencia. Una revisión de la literatura especializada de Marketing ha identificado el paradigma de *Service Dominant Logic* (SDL) como un enfoque holístico e integrador que puede ser tomado como referencia para mejorar la gestión del sistema público de educación.

Este estudio, de carácter exploratorio, toma como referencia algunas de las variables clave del SDL y analiza el caso concreto de la Formación Profesional de Grado Superior. Para ello, se toma como referencia la percepción de uno de los grupos de referencia clave: el profesorado.

Los resultados apuntan que la Orientación al Mercado y al Aprendizaje ayudan a mejorar la percepción de calidad de este servicio educativo. Además, esta calidad, junto a los elementos anteriores, contribuiría a mejorar los resultados del sistema. En la parte final se discuten las principales implicaciones del estudio, se reconocen sus limitaciones y se apuntan varias propuestas para investigaciones futuras, muchas de ellas con el fin de completar el marco conceptual propuesto por el SDL.

Palabras Clave: Marketing, *Service Dominant Logic* (SDL), servicio público, educación, Formación Profesional.



1. Introducción

La profesión docente está asistiendo a una auténtica revolución que se caracteriza por i) intentar conseguir calidad, eficacia y eficiencia, como una forma para atraer y retener a los estudiantes ante el incremento de la competencia en la educación superior; y ii) asumir las condiciones propias del proceso de convergencia europea y armonización educativa. Estos fenómenos han sido impulsados desde las más altas esferas institucionales europeas como instrumento de mejora del sistema educativo en general, y de la Formación Profesional en particular¹¹. En el caso concreto de la Formación Profesional se reconoce la importancia de desarrollar una propuesta de alta calidad y de mejorar su atractivo para todos los agentes económicos y sociales.

En este contexto puede intuirse la importancia que el Marketing puede desempeñar para cumplir los objetivos propuestos: identificar cuáles son las necesidades y expectativas de cada uno de los grupos de referencia, adaptar las estrategias y políticas educativas, comunicar cuáles son las pautas de acción y medir el desempeño. Además, dado el gran número de agentes implicados (alumnos, familias, docentes, empresas, Administraciones Públicas y partidos políticos, etc.) y la gran heterogeneidad existente entre ellos, parece recomendable optar por un enfoque holístico e integrador de Marketing.

Así, tras un profundo análisis de la literatura especializada se ha identificado una corriente conceptual que se ajusta a las necesidades de este contexto educativo. El *Service Dominant Logic* o Lógica del Servicio (SDL) propone que el servicio es el núcleo fundamental de cualquier intercambio y surge en los trabajos pioneros de Vargo y Lusch (2004a; 2004b). Se trata de un nuevo paradigma de Marketing que integra las grandes corrientes de investigación de las últimas décadas: Marketing de relaciones, Orientación al Mercado y Marketing de Servicios; entre otras. Desde su origen se percibe un gran consenso en la literatura sobre su solidez teórica y práctica, habiendo sido referencia de interesantes debates en foros y números especiales de revistas.

Sin embargo, la mayoría de los trabajos consultados han aplicado este marco conceptual al ámbito empresarial y han sido escasos (ej.: Enquist et al., 2011) los trabajos que lo han aplicado al ámbito de servicios públicos. Así, el hecho de no existir trabajos previos que hayan aplicado este paradigma en el ámbito de la educación pública plantea un importante reto para esta investigación, pero también representa una oportunidad académica muy interesante. Así, tomando como referencia las ideas expuestas anteriormente, esta investigación pretende evaluar en qué medida el SDL puede contribuir a mejorar la calidad del sistema público de educación y, por extensión, su rendimiento. Por ello se plantea un estudio exploratorio que, desde el punto de vista empírico, analiza la percepción de los docentes respecto al grado de Orientación al Mercado del sistema educativo, de su nivel de Orientación al Aprendizaje, de la calidad del servicio prestado y del rendimiento global del sistema. Se estudia el caso concreto de la Formación Profesional.

Para cumplir con los objetivos propuestos, en el segundo apartado presentamos brevemente las principales características de la Formación Profesional de Grado Superior y sus retos actuales en España. A continuación, el tercer epígrafe introduce los principios del *Service Dominant Logic* (SDL) como paradigma de referencia para el estudio empírico. La cuarta sección presenta el modelo y las hipótesis de referencia, mientras que el quinto apartado muestra los resultados del análisis propiamente dicho. Finalmente se comentan las principales conclusiones del estudio, destacando sus implicaciones, limitaciones y propuestas de investigación futuras.

¹¹ Para una visión más detallada, ver Proceso de Lisboa (Comisión Europea, 2000; 2001; 2003; 2009a).



2. La Formación Profesional de Grado Superior en España

La educación ocupa un lugar preponderante en el ámbito económico y social internacional, siendo uno de los pilares fundamentales de la justicia social y del desarrollo económico (Cambra y Cambra, 2007). Centrándonos ya en el caso de Europa, tras el establecimiento de la Estrategia de Lisboa en el año 2000 se definieron varios objetivos estratégicos que se deberían alcanzar en el 2010, entre los que se encontraban el de mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación (Comisión Europea, 2001). Así, todos los Estados miembros se comprometieron firmemente a participar en este proceso de mejora de la educación. Se destaca su importancia para contribuir de forma muy relevante al desarrollo económico y para conseguir los niveles de empleabilidad, cohesión y equidad social propuestos en la Estrategia de Lisboa (Comisión Europea, 2000).

Además, teniendo en cuenta los procesos de convergencia planificados por los mandatarios europeos, la visión global de la Educación y Formación Profesional exige a los sistemas de enseñanza europeos que sean más atractivos, inclusivos, relevantes, accesibles, orientados a la carrera, flexibles e innovadores para el año 2020. Sobre la base de esta visión, los objetivos estratégicos a largo plazo para la cooperación europea en materia de Formación Profesional para el periodo 2011-2020, determinados en el Proceso de Copenhague, requieren especialmente "...el fortalecimiento de la calidad y la eficiencia, así como el atractivo y la relevancia de la Enseñanza de la Formación Profesional".

Todo ello hace que nos planteemos cuáles son los problemas y retos a los que se enfrenta actualmente nuestro sistema de Formación Profesional y que hacen difícil alcanzar los objetivos de calidad educativa, empleabilidad y bienestar. A este respecto hay que indicar que aunque las administraciones educativas en España han iniciado el camino para conseguir objetivos relacionados con calidad educativa y la evaluación del desempeño, no se ha comenzado definiendo estos conceptos, ni cuáles son sus premisas e hipótesis –aunque tampoco se ha hecho desde Europa-. Hemos descubierto que conceptos empresariales como calidad, desempeño y eficacia, entre otros, han sido utilizados sin apenas adaptación a las peculiaridades educativas, y que la investigación educativa relacionada con estos enfoques ha sido escasamente desarrollada en cuanto a su estructura teórica y paradigmas. Como docentes hemos sido testigos de la introducción de esta cultura de calidad y evaluación en los centros educativos, así como de sus consecuencias: carecer de esta consistencia teórica y no estar siempre acorde con los valores morales y éticos de la educación. Ello ha supuesto la incorrecta aplicación de los mismos y nos ha llevado, por un lado, a una percepción negativa de estas orientaciones por parte de la Comunidad Educativa, considerándose las incompatibles con la educación (Oplatka, Hemsley-Brown y Foskett, 2002; Oplatka y Hemsley-Brown, 2004), y por otro, a ser consideradas como un conjunto de actividades burocráticas sin ningún fin relacionado con los verdaderos objetivos y valores morales de la educación: enseñar y contribuir al desarrollo personal y profesional de nuestros alumnos. Todo ello sin contar que, a pesar de todos los esfuerzos realizados, y según los informes PISA¹² o ESCALA¹³ realizados anualmente, no se ha avanzado en la mejora del aprendizaje general de nuestro alumnado.

Otro de los problemas detectados ha sido que la valoración de nuestro sistema educativo se ha realizado casi siempre sólo en referencia al alumnado y al personal docente. No se ha tenido en cuenta el sistema en su conjunto, incluyendo la responsabilidad que poseen otros *stakeholders*, como empresas y Administración. Es muy interesante a este respecto destacar los comentarios de Smith et al. (2010) que han detectado que se está produciendo lo que ellos han denominado 'Nuevo Marketing

¹²El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*) es llevado a cabo por la OCDE y se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes estandarizados mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos.

¹³ Similares a las pruebas PISA pero realizadas por la Administración Educativa Andaluza dentro de su territorio.



Miopía'. Este fenómeno se genera cuando los profesionales o investigadores no amplían la referencia de análisis al contexto social más amplio donde se toman las decisiones, lo que puede provocar resultados negativos no solamente para sus resultados, sino para toda la sociedad.

Pensamos que en el ámbito educativo la consideración del estudiante y sus familias como cliente único, y al docente como proveedor del servicio, es un error que se ha cometido con demasiada frecuencia. No sugerimos que los estudiantes y los docentes no son importantes- de hecho, son centrales en nuestro enfoque- pero es necesario reconocer que hay otros interesados que también requieren la atención del Marketing. En un sector tan importante para la sociedad en su conjunto y para la economía de un país como es la educación en general, y la Formación Profesional en particular, se ha focalizado en exceso el estudio hacia la satisfacción del alumnado a corto plazo y a su lealtad, excluyendo del análisis a otros grupos de interesados como podrían ser las empresas, la administración educativa y, en último término, la sociedad en general. Además, para el caso concreto de la Formación Profesional, a pesar de su clara vinculación con el mercado de trabajo, hasta el momento no se ha llevado a cabo una profunda evaluación de su desempeño o un estudio de dicho vínculo con la mejora de la calidad educativa que permita comprobar si la formación recibida está permitiendo formar a profesionales cualificados según las demandas del mercado.

Por tanto, un enfoque holístico e integrador como el SDL podría ayudar a solventar los problemas identificados, habida cuenta de que hasta el momento no existe en la literatura de Marketing Educativo un claro enfoque que logre solucionar estos problemas expuestos.

3. Breve aproximación al concepto de *Service Dominant Logic* (SDL)

El *Service Dominant Logic* (SDL) surge en la literatura del Marketing en los últimos años (Vargo y Lusch, 2004a) como evolución natural de la disciplina. El paradigma del SDL se basa en diez premisas fundamentales que tienen como argumento común la supremacía de los servicios como única referencia para el intercambio económico (Vargo y Lusch, 2004a; Lusch y Vargo 2006; Vargo y Lusch, 2008). Este paradigma se ha discutido desde distintos puntos de vista (ej., Teoría de Recursos y Capacidades, Teoría de la Cultura del Consumidor, desde un enfoque de gestión de la calidad, o desde un enfoque ético)¹⁴.

En la Figura 1 puede apreciarse como el SDL integra diferentes conceptos teóricos y sirve de nexo entre el marketing de servicios, la orientación al mercado, el marketing de relaciones, la orientación al aprendizaje, la teoría de recursos y capacidades, la teoría de la cultura del consumidor, la teoría de sistemas, la gestión de calidad o la ética comercial; entre otras.

En este punto es preciso comentar que este nuevo paradigma no es una mera recopilación de las teorías ya existentes, sino que una de las contribuciones más importantes de Vargo y Lusch es la de reunir estas ideas en un nuevo patrón (Aitken et al., 2006). El hecho más significativo es que supone un cambio en el punto focal del Marketing –de los bienes a los servicios-. Se pretende fomentar la creación de valor junto al cliente en vez de para el cliente (Vargo, 2007; Brodie et al., 2011; Vargo 2011), destacando la co-creación de valor y la interacción entre todos los agentes implicados (Lusch, et al., 2010; Karpen et al., 2012).

¹⁴Una visión más amplia de esta discusión puede encontrarse en Rueda (2012).



Figura 1: Visión holística y pilares teóricos de la Lógica de Servicio



Fuente: Elaboración Propia a partir de la bibliografía consultada

4. Modelo propuesto y formulación de hipótesis

En el apartado anterior puede apreciarse la utilidad del SDL para mejorar la gestión de servicios como la educación pública. En este estudio se aborda el caso específico de la Formación Profesional de Grado Superior en España. Se plantea un estudio exploratorio con el fin de evaluar el potencial real de la propuesta. Para ello se tomará como referencia una parte concreta del enfoque completo: Orientación al Mercado, Orientación al Aprendizaje, calidad del servicio y resultados, analizando cuál es la percepción de uno de los grupos de referencia clave: los docentes.

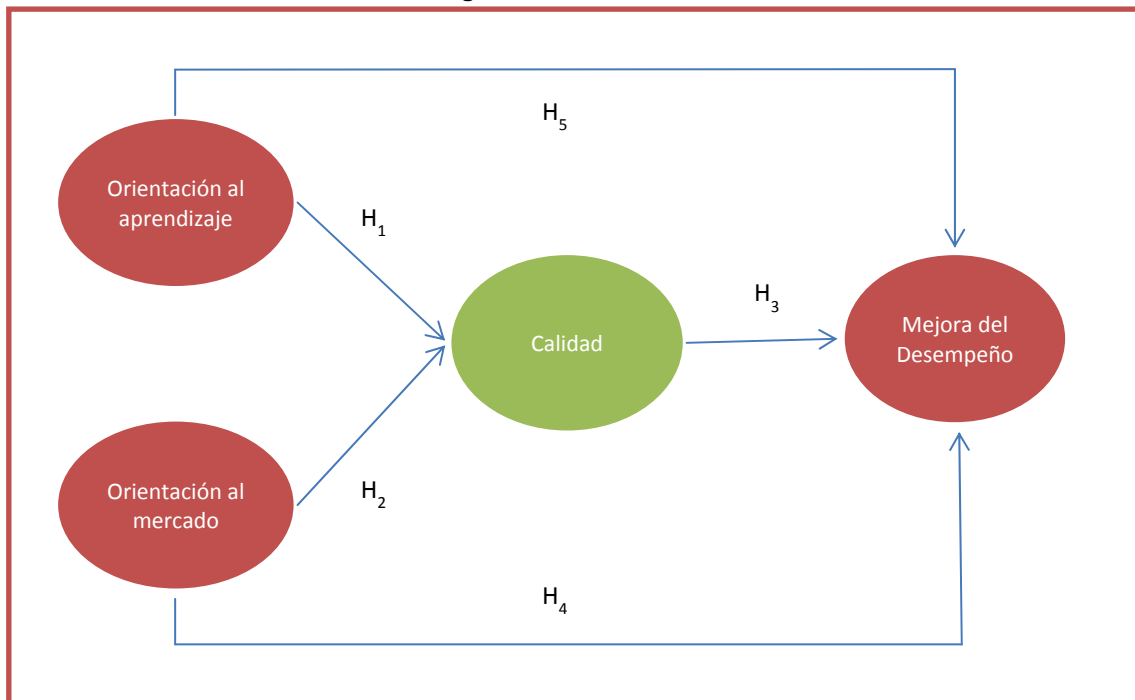
Teniendo en cuenta la visión holística del SDL, el modelo propuesto se apoya en el trabajo previo de Ordanini y Parasuraman (2011) que, basándose a su vez en los de Vargo y Lusch, sugieren que dos de las competencias básicas para lograr una mejora en el desempeño son la Orientación al mercado y al Aprendizaje. Por otro lado, según Gummesson (2008b), un enfoque organizacional que respete las premisas del SDL influye en la calidad del servicio prestado.

Así, nuestro modelo propone que una Orientación al Aprendizaje del conjunto del sistema de Formación Profesional de Grado Superior –centros, docentes y Administración- junto con una Orientación al Mercado, influyen en la calidad de este tipo de enseñanza y que esta calidad produce un desempeño adecuado que ayuda a cumplir con los objetivos propuestos por la Unión Europea para este tipo de educación. En la Figura 2 se muestra el modelo de referencia y a continuación se incluyen las hipótesis basadas en la revisión bibliográfica que se presentada en epígrafes anteriores¹⁵.

¹⁵La argumentación completa para el proceso de formulación de hipótesis puede encontrarse en Rueda (2012)



Figura 2: Modelo causal



Hipótesis 1. Cuanto mayor sea la Orientación al Aprendizaje del sistema de Formación Profesional de grado superior, mayor será la calidad del servicio educativo.

Hipótesis 2. Cuanto mayor sea el nivel de Orientación al Mercado del sistema de Formación Profesional de grado superior, mayor será la calidad del servicio educativo.

Hipótesis 3. Cuanto mayor es la calidad del servicio del sistema de Formación Profesional de grado superior, mayor es el desempeño del mismo.

Hipótesis 4. Cuanto mayor sea la Orientación al Mercado del sistema de Formación Profesional de grado superior, mejor será el desempeño del mismo.

Hipótesis 5. Cuanto mayor sea la Orientación al Aprendizaje del sistema de Formación Profesional de grado superior, mejor será el desempeño del mismo.

5. Estudio empírico

5.1. Datos técnicos de la investigación

Tal y como se ha indicado anteriormente este estudio presenta un carácter exploratorio y analiza la opinión de uno de los *stakeholders* implicados en la Formación Profesional: el personal docente. El resto de los grupos interesados se considerarán en ulteriores investigaciones para obtener así una visión más robusta de la situación y el desempeño alcanzado por la Formación Profesional de Grado Superior en España.

Los datos técnicos del trabajo de campo se muestran en la Tabla 1. Se ha desarrollado un cuestionario basado en escalas previamente utilizadas en la literatura para medir cada una de las variables del modelo, adaptadas al fenómeno objeto de estudio. Los cuestionarios se distribuyeron entre mayo y septiembre de 2012, dirigiéndonos a una muestra de 100 profesores pertenecientes a



los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Técnicos de Formación Profesional dentro del territorio nacional.

Los datos de contacto se han obtenido a través del Portal FEMPRESA, proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y constituido por un total de 89 centros educativos, públicos y concertados, repartidos por todo el territorio nacional y en el que participa una de las co-autoras de este estudio.

Tabla 1: Ficha técnica del estudio empírico

Universo	Profesorado de Formación Profesional, tanto perteneciente al Cuerpo de Secundaria como al de Profesores Técnicos de Formación Profesional
Tamaño de la muestra	100 elementos
Ámbito geográfico	Nacional
Estudio	Exploratorio
Muestreo	Intencional no probabilístico
Tipo de encuesta	De respuesta cerrada
Trabajo de campo	Mayo-septiembre de 2012
Análisis de la información	PLS

5.2. Modelo de medida

Para medir el nivel de Orientación al Mercado se ha utilizado la escala propuesta por Narver y Slater (1990). Se trata de una escala de 16 ítems que considera las tres dimensiones propuestas de orientación al cliente, orientación a la competencia y coordinación interfuncional. La Orientación al Aprendizaje se ha medido mediante la escala ofrecida por Baker y Sinkula (1999). La adaptación de la escala SERVQUAL al contexto educativo se ha obtenido de Voon (2007), que se basa en Parasuraman et al. (1988). Para medir el desempeño se realizó una dinámica de grupos con profesorado de Formación Profesional. Finalmente se distribuyó un borrador de la encuesta piloto, a modo de *pretest*, a una pequeña muestra compuesta por profesores de FP y a profesores del Departamento de Organización de Empresas y Marketing de la Universidad Pablo de Olavide con el objetivo de ajustar la extensión y eliminar posibles malentendidos¹⁶.

La técnica utilizada para el análisis de datos ha sido la de ecuaciones estructurales mediante el programa *Partial Least Square (PLS) Graph version 03.00 build 1130*. Dicha técnica se ha desvelado recientemente como una de las principales herramientas de análisis en el ámbito del Marketing (Henseler et al., 2009) debido, fundamentalmente, a las mejoras introducidas en el *software* en los últimos años. Esta elección está respaldada por autores como Barroso et al. (2009) o Diamantopoulos (2010).

Para garantizar la calidad del modelo de medida se han seguido las pautas establecidas por autores como Carmines y Zeller (1979) y Chin y Gopal (1995). Se ha analizado la fiabilidad individual de cada ítem; la fiabilidad de cada constructo a través del índice de Fiabilidad Compuesta, considerada como una medida superior al α de Cronbach (Fornell y Larcker, 1981); la validez convergente mediante el análisis de la Varianza Media Extraída (AVE), que debe superar el valor de 0,5; y la validez

¹⁶El cuestionario utilizado finalmente puede encontrarse en Rueda (2012)



discriminante entre los constructos latentes obteniéndose en todos los casos resultados satisfactorios. Podemos concluir, pues, que el modelo resulta adecuado para testar las hipótesis propuestas¹⁷.

5.3. Resultados

Al utilizar la técnica PLS, la significación de los coeficientes *path* y la precisión y estabilidad de las estimaciones es examinada analizando los valores *t* de los parámetros obtenidos empleando la técnica no paramétrica de remuestreo *Bootstrap*, siguiendo las indicaciones de Chin (1998). Para ello, generamos 500 submuestras mediante el empleo de una distribución *t* de *Student* de dos colas y 499 grados de libertad ($n - 1$, donde n representa el número de submuestras) para calcular la significación de los coeficientes *path* o pesos estandarizados (β), obteniendo los valores: $t_{(0,1; 499)} = 1,64791345$; $t_{(0,05; 499)} = 1,964726835$; $t_{(0,01; 499)} = 2,585711627$; $t_{(0,001; 499)} = 3,310124157$. A partir de estos niveles obtuvimos la significación de los caminos estructurales, determinando la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas (ver Tabla 2).

Tabla 2: Resultados del modelo estructural

Hipótesis	Coefficientes <i>path</i> estandarizados (β)	Valor <i>t</i> (<i>Bootstrap</i>) ^{Nota1}	Resultado del contraste	Varianza explicada ^{Nota2}
H ₁ (OAPR → CAL)	0,267***	3,3390	SE ACEPTA	18,12%
H ₂ (OMER → CAL)	0,610***	7,0391	SE ACEPTA	48,19%
H ₃ (CAL → RTDOS)	0,262#	1,9116	SE ACEPTA	14,48%
H ₄ (OMER → RTDOS)	0,369**	2,6060	SE ACEPTA	21,25%
H ₅ (OAPR → RTDOS)	Efecto supresor	---	No procede	---

Notas:

Cuando el valor *t* obtenido mediante la técnica *Bootstrap* supera el valor *t* de *Student* $t(0,1;499) = 1,64791345$, la hipótesis queda aceptada con un 90% de significación (#).

Cuando el valor *t* obtenido mediante la técnica *Bootstrap* supera el valor *t* de *Student* $t(0,001;499) = 3,310124157$, la hipótesis queda aceptada con un 99,9% de significación (***).

La literatura recomienda que el valor de la varianza explicada supere el mínimo del 1,5% (Falk y Miller, 1992).

Las hipótesis que establecen una relación directa entre la Orientación al Mercado y la calidad y la Orientación al Aprendizaje y la calidad (H₁ y H₂) han sido aceptadas con el mayor nivel de significación (99,9% en ambos casos). También podemos aceptar la relación propuesta entre la Orientación al Mercado y el desempeño (H₄) con un nivel de significación del 99%. Finalmente, decir que para la relación entre la calidad y el desempeño (H₃), podemos aceptar la hipótesis nula con un nivel de significación del 90%.

En este punto, es preciso señalar que se detectó un efecto supresor en la relación entre la Orientación al Aprendizaje y el desempeño (H₅). Este efecto se produce cuando el coeficiente *path* y la correlación entre dos constructos no tienen el mismo signo y, tal y como indican Falk y Miller (1992, p. 75), esta relación no puede ser testada y debe eliminarse del modelo.

¹⁷Los resultados de este proceso están disponibles para cualquier persona interesada.



Los datos correspondientes al R^2 (0,663 para la calidad y 0,357 para resultados) nos permiten defender la capacidad explicativa del modelo para explicar que la Orientación al Aprendizaje y al Mercado del sistema de Formación Profesional de grado superior proporcionarían un servicio de calidad y que ello podría contribuir a mejorar los resultados obtenidos por este sistema.

6. Discusión

Los desafíos actuales a los que se enfrenta la Formación Profesional de grado superior en nuestro país exigen una reflexión sobre cuáles pueden ser las fuentes de los problemas referidos a su calidad educativa. Tras perfilar su contexto y revisar la bibliografía especializada de Marketing hemos planteado una visión holística en la que conceptos como la Orientación al Mercado, Orientación al Aprendizaje, calidad, marketing de relaciones o desempeño se integran al amparo del *Service Dominant Logic* (SDL). Este paradigma es uno de los fenómenos más actuales de la disciplina del Marketing y está suponiendo una verdadera revolución en el ámbito académico. Los servicios se convierten en el núcleo de análisis y se involucra a todos los grupos de referencia implicados. Además, se propone que la co-creación e interacción entre estos grupos es fundamental para comprender el éxito del sistema.

Sin embargo, este estudio presenta un carácter exploratorio y considera únicamente la percepción de un segmento respecto a un grupo de conceptos que contribuyen al SDL. Concretamente, se establece un punto de partida relacionado con la Orientación al Aprendizaje y al Mercado, el concepto de calidad y el desempeño.

En cualquier caso los resultados obtenidos permiten defender que una Orientación al Aprendizaje de todo el sistema –profesorado y Administración Educativa- junto con la Orientación al Mercado, proporcionaría una mejora de la calidad del servicio. Todo esto es coherente con la literatura previa (ej., Narver y Slater, 1990; Deshpandé y Farley 1998; Hurley y Hult, 1998; Barrett, 2000; Yeo, 2003; Prugsamat, 2010), por lo que los supuestos generales serían susceptibles de aplicarse al contexto educativo de la Formación Profesional.

Ahora bien, de manera automática nos surgen varias preguntas: ¿es siempre posible una Orientación al Mercado en este ámbito? ¿Hasta qué punto es posible una Orientación al Mercado si pensamos en un centro público de Formación Profesional? ¿Qué libertad o margen de maniobra posee para implementar medidas que favorezcan este enfoque? En primer lugar, la orientación al estudiante o sus familias (clientes) plantea los problemas derivados del nuevo “Marketing Miopía” (Smith, et al., 2010) ya comentados. En segundo lugar, la orientación a la competencia es muy difícil por cuanto sus enseñanzas y asignación de su cupo de alumnado son determinados por la Administración Educativa. Otro aspecto sobre el que reflexionar es hasta qué punto existen medidas reales para fomentar la orientación al aprendizaje en el contexto público: ¿cómo se puede motivar a los docentes y/o gestores?

Por otro lado, esta investigación también corrobora que la calidad de este servicio educativo, medido a través de la escala SERVQUAL, contribuye al desempeño y nos sitúa en línea con autores como Crosby (1996) y Gummesson (2008); entre otros. Sin embargo, teniendo en cuenta el marcado carácter profesionalizante de la Formación Profesional de grado superior, sería realmente interesante profundizar en esta relación conociendo las percepciones no sólo de los docentes, sino de los propios alumnos o, aún más, de las empresas.

Por tanto, los resultados obtenidos representan evidencia para proponer cierto cambio en la gestión de estos ciclos formativos. A pesar de la rigidez del sistema de enseñanza público, parece adecuado proponer estructuras más dinámicas y flexibles, adaptadas a las necesidades y expectativas de los distintos grupos de referencia y a la sociedad en general. En contextos sociales, económicos y



empresariales tan dinámicos como los actuales, es necesario involucrar a todos los grupos de referencia no sólo en el diseño, sino en la prestación y seguimiento del servicio educativo. Se precisa, por tanto, una visión holística e integradora como la propuesta por Vargo y Lusch (2004a; 2004b) bajo el prisma del SDL.

Sí es cierto que para implementar muchos de los principios propuestos por este paradigma podría ser necesaria la aplicación de un marketing interno más desarrollado y profundo, con el objetivo de que los indicadores de calidad y los incentivos utilizados sean bien entendidos y aceptados por la comunidad de docentes y que no resulten contrarios a los valores morales y éticos asociados a la enseñanza. Ya hay autores como Fueello (2004) que abogan por esta línea de pensamiento, defendiendo que para conseguir una mejora de la calidad educativa es necesario un planteamiento y una metodología distinta de las que se están aplicando en la actualidad. De momento, parece que es la enseñanza privada la que más ha avanzado al respecto.

A pesar de la relevancia de los resultados obtenidos, es preciso reconocer que este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. La primera limitación es el carácter exploratorio del mismo. En el modelo de referencia no se han incluido variables vinculadas al marketing de relaciones, con el análisis de recursos y capacidades, o con fundamentos éticos que deberán ser considerados en estudios futuros. Sin embargo, ya hemos destacado desde el principio que esta investigación representa el primer intento de aplicar los fundamentos del SDL al contexto del servicio de educación pública en general, y de la Formación Profesional en particular. Pretendemos sentar las bases para posibles soluciones que la Lógica del Servicio puede ofrecer a los problemas planteados sobre calidad, desempeño, eficacia y eficiencia del sistema público de educación.

También hay que reconocer que hemos analizado la opinión de un único *stakeholder* –el profesorado– dejando para investigaciones posteriores al resto de las partes interesadas. Nos ha parecido interesante obtener el punto de vista de este colectivo dado su papel clave en la consecución de un sistema educativo de calidad y, además, por la situación de olvido en la que se encuentra cuando se analizan estos parámetros. De nuevo, indicar que en el futuro sería deseable involucrar a alumnos, familias, gestores y políticos, empresarios y otros posibles grupos de referencia para obtener una visión global del sistema (tal y como postulan los principios del SDL), y no únicamente a estudiantes y profesorado, como viene siendo usual en investigaciones previas que han analizado el sistema de FP en nuestro país.

En tercer lugar, se trata de un estudio centrado en el caso concreto de la Formación Profesional española. Sería interesante, dados los procesos de convergencia europeos, contrastar los resultados con la opinión de *stakeholders* de otros países del ámbito comunitario.

Finalmente, hay que reconocer la posible influencia del denominado sesgo del “método común”. Este sesgo hace referencia a la proporción de la varianza de las variables relacionada con el método de medida (Podsakoff et al., 2003) y puede surgir en cualquier investigación relacionada con el comportamiento humano. En nuestro caso, hemos intentado reducir este sesgo mediante una de las alternativas propuestas por Podsakoff et al. (2003), que defiende la utilidad agregada de un *pretest* del cuestionario, con la aclaración a los encuestados de la no existencia de respuestas correctas y utilizando escalas validadas previamente.

Respecto a otras futuras líneas de investigación posibles, la literatura nos hace sospechar que la Lógica del Servicio puede servir como referencia para mejorar la calidad y resultados de otros servicios públicos como la sanidad o administración, por citar algunos. En la medida en que se aplique un enfoque global e integrador será posible conocer cuáles son las necesidades y



expectativas de los diferentes grupos implicados y, a través de una interacción adecuada, co-crear un servicio que satisfaga a todas las partes aumentando su calidad y el rendimiento del sistema.

En cualquier caso, esta investigación debe ser tomada como una base que ha identificado una tendencia actual en investigación y algunas relaciones potenciales, pudiendo constituir el germen de otras investigaciones futuras.

Referencias Bibliográficas

- AITKEN, R., BALLANTYNE, D., OSBORNE, P. y WILLIAMS, J. (2006). Introduction to the special issue on the service-dominant logic of marketing: Insights from the Otago forum. *Marketing Theory*, 6, 275-280.
- BAKER, W. y SINKULA, J. (1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27, 411-427.
- BARRET, F. (2000). Creating appreciative learning cultures. *Organisational Dynamics*, 24, 36-49.
- BARROSO, C., CEPEDA, G. y ROLDÁN, J. (2009). Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: Studies on SERVQUAL model and employee behaviour model. In Esposito V., Chin, W., Henseler, J., Wang, H. (Eds.), *Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Applications in Marketing and Related Fields*. Verlag: Espringer.
- BRODIE, R.J., SAREN, M. y PELS, J. (2011). Theorizing about the service dominant logic: The bridging role of middle range theory. *Marketing Theory*, 11, 75-91.
- CAMBRA, J. y CAMBRA, J. (2007). Student's self-evaluation and reflection. measurement. *Education & Training*, 49, 36-44.
- CARMINES, E. y ZELLER, R. (1979). Reliability and validity assessment. In *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- CHIN, W. (1998). Issues and opinion on structural equation modelling. *MIS Quarterly*, 22, 7-15.
- CHIN, W. y GOPAL, A. (1995). Adoption intention in GSS: relative importance of beliefs. *The Data Base for Advances in Information Systems*, 26, 42-63.
- COMISIÓN EUROPEA. (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas: Autor.
- CROSBY, P.B. (1996). Thinking about excellence. *Journal for Quality and Participation*, 19, 70-77.
- DESHPANDÉ, R. y FARLEY, J.U. (1998). Measuring market orientation: Generalization and synthesis. *Journal of Market-Focused Management*, 2, 213-32.
- DIAMANTOPOULOS, A. (2010). Reflective and formative metrics of relationship value: Response to Baxter's commentary essay. *Journal of Business Research*, 63, 91-93.
- ENQUIST, B., CAMÉN, C. y JOHNSON, M. (2011). Contractual governance for public service value networks. *Journal of Service Management*, 22, 217-240.
- FALK, R. y MILLER, N. (1992). *A primer for soft modelling*. Akron, Ohio: The University of Akron.
- FORNELL, C. y LARCKER, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- FUELLO, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de convergencia europeo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 207-219.
- GUMMESSON, E. (2008). Quality, service-dominant logic and many to many marketing. *The TQM Journal*, 20(2), 143-153.
- HENSELER, J., RINGLE, C.M. y SINKOVICS, R.R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277-319.
- HURLEY, F.B. y HULT, G.T. (1998). Innovation, market orientation, and organizational learning: An integration and empirical examination. *Journal of Marketing*, 62, 42-54.



- KARPEN, I., BOVE L. y LUKAS B.A. (2012). Service-Dominant Logic and strategic business practice: A conceptual model of a Service-Dominant Orientation. *Journal of Service Research*, 15, 21-38.
- LUSCH, R., VARGO, S. y TANNIRU, M. (2010). Service, value networks and learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38, 19-31.
- LUSCH, R. y VARGO, S. (2006). Service-Dominant Logic: Reactions, reflections and refinements. *Marketing Theory*, 6, 281-288.
- NARVER, J. y SLATER, S. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *Journal of Marketing*, 54, 20-35.
- OPLATKA, I. y HEMSLEY-BROWN, J. (2004). The research on school Marketing: Current issues, future directions. *Journal of Educational Administration*, 42, 375-400.
- OPLATKA, I., HEMSLEY-BROWN, J., & FOSKETT, N. (2002). The voice of teacher in marketing their school: Personal perspectives in competitive environments. *School Leadership and Management*, 22, 177-196.
- ORDANINI, A. y PARASURAMAN, A. (2011). Service innovation viewed through a service-dominant logic lens: A conceptual framework and empirical analysis. *Journal of Service Research*, 14, 3-23.
- PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. y BERRY, L.L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring customer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.
- PODSAKOFF, P., MACKENZIE, S. y LEE, J. (2003). Common method biases in behavioural research: A critical review of the literature and recommendation remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- PRUGSAMATZ, R. (2010). Factors that influence organisation learning sustainability in NPOs. *The Learning Organisation*, 17, 243-67.
- VARGO, S. (2007). On a theory of markets and Marketing: From positively normative to normatively positive. *Australasian Marketing Journal*, 15, 53-60.
- VARGO, S. (2011). 'On marketing theory and Service-Dominant Logic: Connecting some. *Marketing Theory*, 11, 3-8.
- VARGO, S. y LUSCH, R. (2004a). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68, 1-17.
- VARGO, S. y LUSCH, R. (2004b). The four service marketing myths: Remnants of a goods-based, manufacturing model. *Journal of Service Research*, 6, 324-335.
- VARGO, S. y LUSCH, R. (2008). Service-dominant logic: Continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36, 1-10.
- VOON, B. (2007). SERVMO: A measure for service-driven market orientation in Higher Education, *Journal of Marketing for Higher Education*, 17, 216-237.
- YEO, R. (2003). Linking organisational learning to organisational performance and success: Singapore case studies. *Leadership & Organisational Development Journal*, 24, 70-83.

Reseña Curricular de la autoría

Jesús Cambra Fierro es Doctor por la Universidad de Zaragoza. Responsable del Área de Marketing de la Universidad Pablo de Olavide. Su investigación está relacionada con marketing de servicios, marketing relacional, ética empresarial y calidad en educación. Los resultados de su actividad investigadora se han publicado en revistas de prestigio internacional tales como *Journal of Business Ethics*, *Journal of Business Economics & Management*, *Management Decision*, *Journal of Strategic Marketing*, *Journal of Marketing Management*, *Int. Journal of Market Research*, *Education & Training*, etc.



Yolanda Rueda Osuna es Licenciada en Investigación y Técnicas de Mercado por la Universidad de Sevilla y candidata a Doctora por la Universidad Pablo de Olavide. Profesora de Secundaria en Formación Profesional, actualmente desarrolla su trabajo en el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales, perteneciente a la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente de la Consejería de Educación. Sus líneas de investigación están vinculadas al marketing educativo, la Formación Profesional y la calidad en educación.

Rosario Vázquez Carrasco es Doctora por la Universidad de Sevilla. Profesora adscrita al Departamento de Organización de Empresas y Marketing de la Universidad Pablo de Olavide. Sus líneas de investigación están vinculadas al marketing de servicios y al estudio del comportamiento del consumidor. Ha publicado en revistas de ámbito internacional como *Journal of Business Economics & Management*, *Int. Journal of Methodology* y nacional como CEDE, *Universia Business Review* o Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa.



LOOKING FOR THE SUCCESSFULLY TRANSITION FROM PRE-UNIVERSITY TO UNIVERSITY CONTEXTS: THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT PROCESSES AND MATURITY

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Cambra Fierro, Jesús J.

Dpto. de Organización de Empresas y Marketing, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA jjcamfie@upo.com

Cambra Berdún, Jesús

UNED. Centro Asociado de Barbastro. C/ Argensola, 60, 22300, Barbastro (Huesca), ESPAÑA jcambra@unedaragon.org

Melero Polo, Iguacel

Dpto. de Dirección de Marketing, Universidad de Zaragoza. C/ Gran Vía, 2, 50005, Zaragoza, ESPAÑA imelero@unizar.es

Resumen: Adequate education systems should not focus only on the transmission of knowledge from teachers to pupils. It should be concerned with the fundamental aspect of education, which is learning. To achieve this objective is important to develop the autonomy of students. Therefore, self-assessment processes may contribute to the successfully transition of students form pre-university contexts to both university programs and the labour market.

This research develops a longitudinal study that analyses the links between self-assessment processes and positive academic results. The influence of maturity is also analysed. Discussion of results and implications for practice are also included.

Palabras Clave: self-assessment, academic results, maturity, pre-university courses, university



1. Introduction

The works of Govindasamy (2002) and Alonso et al. (2008) highlight that a genuine education system should not focus only on the transmission of knowledge from teachers to pupils. It should be concerned with the fundamental aspect of education, which is learning. In this way, Alonso et al. (2008) define learning as the acquisition of new mental schemata, knowledge, abilities and skills that can be used to solve problems potentially more successfully.

This approach to learning is adequate if we consider that in an increasingly dynamic and competitive educational, cultural, socio-economic and labour context it is not enough for students to acquire extensive theoretical or practical knowledge in so specific particular areas (Fallows and Steven, 2000). Therefore, authors such as Cambra and Cambra (2007a) and Pollit (2001) discuss about the importance of developing a critical and reflective attitude among students to prepare them for facing particular educational, social and business demands and, consequently, to access to higher educational level and to successfully enter the labour market. These authors argue the need to create an increasingly flexible people, capable of adapting top different contexts, responsible and able to think for themselves. In this framework, critical, reflective and responsible self-evaluation processes may contribute to developing such an attitude.

Both literature and practice (e.g., Cassidy, 2006; Peckham and Sutherland, 2000) encourage students to develop as independent learners, to cope with the changing curriculum demand and structure of higher education, and to meet the employers' expectations. That happens because independent learning has become a priority in both educational and employment contexts. Characterising the independent learner may involve a range of attributes, skills and propensities but, in any case, the ability to self-assess appears as an important issue in many studies that examine the independent learning (e.g., Cassidy, 2006).

Developing capable independent learners able to self-assess their activity may be crucial to understand the success or the failure in the transition from high-school to university. For instance, Lowis and Castley (2008) have recently commented that first-year students dropout in the university sector can reach 20% or higher. In order to analyse the main reasons of that, they propose a model which includes aspects such as the student's actual and perceived performance, the enjoyment of the subjects, the identification with the student role or the personal contact with academics and friends. The research of Lucas and Meyer (2004) concludes that students not only need a better understanding of themselves as learners but also a better understanding of their real objectives in that educational stage. As university studies require a great deal of independent studying, the work of Lindblom-Ylanne (2004) concludes that successful students have to have good self-regulation and study skills and awareness of their conceptions of learning and knowledge. Cassidy (2006) analyses a sample of first-year undergraduate students and finds a positive correlation between a deep approach to learning, self-assessment skills and results demonstrating the relevance of learning styles, and self-assessment processes to get positive results in the university context.

Therefore, based on the above arguments, we aim to contribute to both literature and practice by offering a model based on real and practical experience within in-class interaction with students able to explain some of the key factors affecting the success of their self-assessment processes. This research also demonstrates that students's self-assessment process may explain satisfactory academic results in both pre-university and university contexts.

We offer a longitudinal study based on an initial sample of 96 students involved in the last course of the Spanish pre-university studies, and we analyse their situation i) after the first-year of the undergraduate studies, ii) during their third year (in some cases just before finishing their



undergraduate program), and iii) during their fifth year (for those involved in 5 years degrees). In order to justify our analysis regarding first high school contexts, we use arguments based on the need of teaching and supervising the mechanisms that students utilize to develop their self-assessment processes. In this way, we also have to refer to the research of Brookhart et al. (2006), which considers motivation, effort, and responsibility, among other factors, as key references in the pre-university context.

Results are based on both quantitative and qualitative data. Hypotheses are tested through the structural equations methodology by using the EQS software. Conclusions are complemented by a set of in-depth interviews with students which have been analysed by using the NVivo software.

To achieve our objectives this article is organised as follows. Section two establishes the theoretical framework of reflective learning and self-assessment processes, and their relevance in both educational and labour contexts. Section three develops the hypotheses of the causal model. Section four presents methodological issues and results. Section five offers a discussion and comments about implications of this research for both literature and practice, and finally section six concludes with a brief summary of the highlights in the paper, this research limitations and proposals for future research.

2. Reflective learning and self-assessment processes

Learning can take a variety of different contexts. To reach satisfactory levels, learning requires a level of planning that is commensurate with the outcomes that can be achieved. People need to decide upon what the better resources are and how to embed “hallmarks of quality”. In this framework, assessment –as a process which makes a judge in relation to some criteria related to objectives, strategies, resources, and achievements- may contribute to establish a reference criterion for planning, organizing and evaluating the grade of objectives achievement. Therefore, as MacDonald (2006) highlights, evaluation has become an everyday activity for many of us, whether our practice in the classroom, the student experience, institutional performance or funded projects.

The work of MacDonald (2006) analyses the concept of evaluation. He discusses about the main reasons for assessing the activity of both students and teachers. Not only why evaluate, what to evaluate, how to evaluate or when to evaluate, but also by whom the evaluation is carried out: those are the main questions responded in that article. Considering the objectives of our research, we need to analyse who is responsible for assessment. MacDonald (2006) and Orsmond et al. (2004) recognise the growing use of collaborative and critical evaluations among both teachers and students. Therefore, students become active agents, not only in the learning process but also in the assessment activity: assessment must be included as a key competence for students, allowing them to analyse the teachers’ activity and also their own performance.

As discussed in the introduction section, higher education policy needs to ensure that those who are involved in that educational level have the competencies that enable them to enter into the labour market (Martinez, 2008; Cambra and Cambra, 2007b). Based on behavioural, educational and psychological principles Martinez (2008) and Cassidy (2006), among other authors, identify a key competence: working and learning independent and effectively, self-directed. In addition, self-criticism and self-assessment processes must be considered as a reference. Students need to develop the ability to compare actual and desired performance (Orsmond et al., 2004) but they need first to be aware of themselves as learners (Lucas and Meyer, 2004).

Sometimes, as Smith et al. (2007) recognize, the major challenge for students is learning to be reflective about themselves. Self-assessment requires high levels of self-awareness and the ability to monitor one’s own learning and performance (Cassidy, 2006). People need to think about thinking, to



be aware of the learning processes and to utilize that in new learning. Self-assessment processes are related to the learners' automatic awareness of their own knowledge and their ability to understand, control and manipulate their own cognitive processes.

The work of Cassidy (2004) defines *deep approach to learning* -intention to understand, relation of ideas, use of evidence and active learning- versus *surface approach to learning* -intention to reproduce concepts or ideas, unrelated memory, passive learning and fear of failure-. That research also considers *strategic orientation of the learner* -study, time management, alertness to assessment demands or intention to excel- and *apathetic orientation of the learner* -lack of direction and lack of interest-. That research reports i) positive associations between students' self-reports of their academic proficiency and a deep approach to learning, ii) positive association between strategic-deep approaches and academic achievements, iii) negative associations between students' self-reports and a surface approach to learning, and iv) negative associations between apathetic-surfaced approach to learning and academic achievements. In a later study, Cassidy (2006) establishes a link between deep and strategic approaches with self-assessment skills, and therefore, he allows us to make a relation between self-assessment processes and positive academic results.

The approach proposed by Rivers (2001) discusses the students' self-directed learning behaviour based on the relevance of factors such as the students' regular assessment of their academic performance, their approach to learning and how different is that approach from the one of their peers, regarding the teaching styles used. This research also identifies positive links between independent learning, self-assessment processes and satisfactory academic results.

The research developed by Brookhart et al. (2006) is focused on results and self-efficacy. This study considers the influence of prior student characteristics and experiences, motivation and effort. Motivation is defined as a disposition toward something; in this case, it could be defined as the fact of respecting self-assessment processes and achieving satisfactory results (p. 156). Motivation is connected to effort and it is expected to develop persistence and adaptive behaviours and strategies. Outcomes and consequences include both self-efficacy and the achievement of positive/ satisfactory academic results.

Carless (2007) proposes a framework for understanding self-assessment defined by students' experiences and characteristics, advice received from tutors and teachers, students' involvement in the process, and feedback as feedforward. In this line, when well implemented, self-assessment processes will support students in developing dispositions for lifelong learning.

3. Hypotheses development: causal model

This research aims to explain the contribution of reflective learning and self-assessment processes to achieve satisfactory academic results in pre-university and university contexts. In this line, those students able to develop adequate self-assessment processes may manage transition from high-school to university better than others. We do not aim to identify what elements are antecedents of good academic results; we only aim to analyse if reflective and self-assessment processes may contribute to positive results. Therefore, our model takes by reference some of the key elements that literature considers as antecedents of self-assessment processes, and a specific link between self-assessment and academic results. This model is shown in figure 1.

Our model considers the influence of advising, student's responsibility, motivation and self-concept on the efficiency of self-assessment processes. It also considers self-assessment processes as antecedent of satisfactory academic results. A broader discussion of these constructs as well as the complete justification of hypothesis can be found in Cambra and Cambra (2007a, 2007b). As explicit references, we include the set of five hypothesis:



H₁: Advice received by students with respect to self-assessment processes influences on the students' decision to develop self-assessment processes.

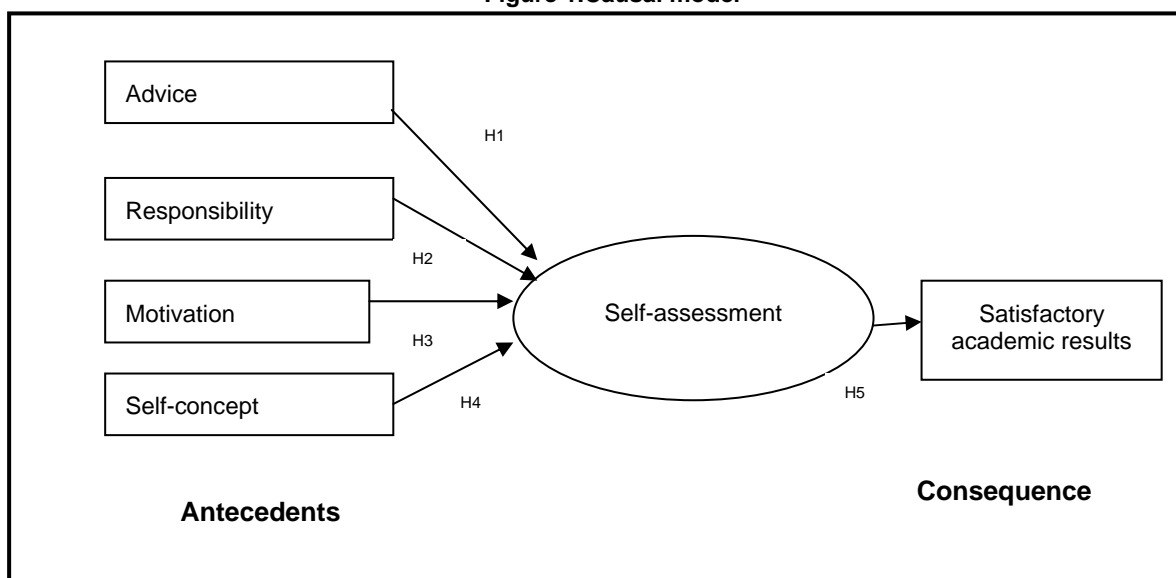
H₂: The students' responsibility influences on their decision to engage in self-evaluation processes.

H₃: The students' motivation influences on their decision to engage in self-evaluation processes.

H₄: The students' positive self-concept has a direct, positive effect on their decision to engage in self-evaluation processes.

H₅: The students' critical and responsible self-evaluation contributes to improving their academic results.

Figure 1. Causal model



What this research adds is the analysis of the effect of students' maturity and in what extent self-assessment processes may contribute to a better transition from pre-university to university studies. This research develops a longitudinal analysis and, by using the same sample of students, compares results in different stages.

4. Methodology and results

To achieve the objectives of this research we have worked with both qualitative and quantitative data, under a longitudinal approach. The use of longitudinal studies to identify and analyse factors related to learning has been defended by literature (e.g., Lewis and Castley, 2008).

4.1. Preliminary data

Preliminary data has been obtained from a group of 8 students reading pre-university studies in a high school from the north of Spain. The main objective was to verify if the students from that high school received some kind of information, orientation or training concerning the self-assessment processes, and, in case of a positive response, to check if that orientation was appropriate. The session was recorded and subsequently transcribed, being attended by two members of the investigation group. While the analysis was taking place, the information took shape thanks to our two investigators' notes, and afterwards, the complete database was elaborated.



This database has been managed and analysed by the QSR NVivo software, specializing in qualitative data analysis. Consequently, given the successful results, the adequacy of the students from this high school as a reference for our investigation was determined.

4.2. First surveys: pre-university course

Data in the first step of the quantitative analysis has been obtained from a survey of students in the last year of pre-university education. The reason for approaching these students not only was chiefly related to their maturity level, but also because reflective strategies could be very interesting for the following educational level: university.

We requested voluntary participation and ensured anonymity. Thus, of 193 surveys distributed only 96 were adequately completed and returned. We identified which students were participating although we did not identify what their specific surveys were, so anonymity was assured but it allowed us for future contacts. We would like to highlight that prior researches (e.g., Brookhart and Durkin, 2003) have used similar sample, with some sub-samples ranged from 11 to 39. For this reason, our sample size may be adequate. Recommendations made by Hair et al. (1999) about the use of structural equations and EQS software also consider sample sizes around 100 people. Table 1 presents the technical specifications of the study.

Table 1. Technical data of the fieldwork

UNIVERSE	Students. Pre-university course + first university course + third university year
GEOGRAPHICAL SCOPE	Spain
SAMPLE	96 students (pre-university) 87 students (first university course) 79 students (third university course) Qualitative in-depth interviews: 12 students (fifth university course)
SAMPLING METHOD	Convenience. Voluntary participation
RECOLECCIÓN DE DATOS	Postal survey + e-mail
FIELDWORK	June, 2005; June, 2006; June, 2009; June, 2011
DATA ANALYSIS	SPSS + EQS (quantitative data); QSR NVivo (qualitative data)

Surveys were based on a set of Likert's scales to measure the students' reflective capacity and the extent to which this reflection and self-assessment process contributes to improving their academic results. We also included scales relating to the students' motivation, responsibility and their own self-concept. This set of scales, as well as the whole process of validation can be found in Cambra and Cambra (2007a).

To test the significance of the hypothesis we used structural equation analysis with the EQS program. We obtained the results that are shown in Table 2. We note that the hypotheses are significant at the 5% level in all cases, and the standard deviations range from 0.487 to 0.753.

Thus, these data show that, as suggested by the model, within the pre-university context, the teachers' information and encouragement to engage in self-evaluation processes influence this process ($\lambda_{est}=0.678$, $p<0.01$), so H_1 is satisfied. We also find that the students' responsibility has a decisive influence on their decision to self-evaluate ($\lambda_{est}=0.525$, $p<0.05$), so we can support H_2 . Students' motivation ($\lambda_{est}=0.487$, $p<0.05$) and self-concept ($\lambda_{est}=0.517$, $p<0.01$) are also factors influencing their decision to self-evaluate their behaviour and academic performance, so hypotheses H_3 and H_4 are fulfilled, respectively. Finally, once the students decide to self-evaluate in a critical and



responsible way, the data show that their academic results improve ($\lambda_{est}=0.753$, $p<0.01$), so H_5 is also satisfied.

Table 2. Test of Hypotheses (structural coefficients for the pre-university context)

PRE-UNIVERSITY; N=96			
HYPOTHESIS	Standardised-coeff.	T-VALUE	
Advice- Self-assessment	0.678 ^a	8.527	H₁: YES
Responsibility- Self-assessment	0.525 ^b	2.421	H₂: YES
Motivation- Self-assessment	0.487 ^b	2.288	H₃: YES
Self-concept- Self-assessment	0.517 ^a	4.812	H₄: YES
Self-assessment- satisfactory academic results	0.753 ^a	10.850	H₅: YES
GOODNESS OF FIT OF THE STRUCTURAL MODEL	RMR= 0.56; RMSEA= 0.067; NFI= 0.925; NNFI= 0.921; AGFI= 0.918; CFI= 0.923; IFI= 0.933; Normed χ^2 = 1.98		
EXPLANATION CAPACITY	Self-assessment = R^2 =0.741 Academic results= R^2 =0.291		

^a. Significant for the 99%

^b. Significant for the 95%

Analysing now the R^2 data, almost 75% of the variance of self-assessment is explained by the effect of advice, the students' responsibility, motivation and self-concept ($R^2 =0.741$). With regard to the academic results, approximately 20% of their variance ($R^2 =0.291$) can be explained by the direct effect of these self-assessment processes. These data reveal that our model can adequately explain the motives behind students' decision to self-assess, and that also a consistent self-assessment helps to improve results. But the R^2 value (0.291) means that the improvement in results is not only due to the self-assessment processes. In this respect, in order to increase the model's explanatory capacity of the improvement in students' academic performance we need to include other variables likely to influence such performance: effort expended, time dedicated to study, difficulty of material, or attitude in class. But in spite of this situation, we must remember that the main objective of the current study is to identify the relevance of self-assessment antecedents and to determine whether these processes really do have a positive influence on the students' academic performance. The sample data indicate that this is indeed the case, as we expected, and that our model is consequently adequate.

4.3. Surveys during the university context

Based on the high-school database, we kept in touch with students involved in the pre-university study. Differences in sample size are related to mortality in sample sizes (e.g., students who did not reach university levels or students who finally did not collaborate in future steps of the study).

We distributed our surveys again, both in June, 2006 (just finishing the first university course) and June, 2009 (just finishing the third course; we highlight that based on the current Spanish context this course may belong to the last course for basic programs or the middle course for long degrees). After validating the scales data about the goodness of fit of the measurement model were also satisfactory.

Results of the test of hypothesis for both periods are also included in Table 3. This table also shows data related to the goodness of fit of the structural model and R^2 for both self-assessment process and the link between self-assessment and satisfactory academic results.

Data suggest the significance of all the hypothesis in both periods, at the beginning and by the end of university courses. Based on the value of the standardized coefficients, we must highlight that the effect of responsibility and motivation on self-assessment is more intense at university than in pre-



university levels. The effect of self-assessment processes on academic results is also more intense at higher educational levels than in pre-university studies. This may be related to the students' feeling of lack of control of their learning activity from teachers and, therefore, they think that self-autonomy is determinant in order to achieve positive results. However the lower influence of advice in self-evaluation during higher university courses may be related to the autonomy of students and interests of teachers in specific topics of the programs. Higher values of R^2 in the relationship between self-assessment-academic results with regard to pre-university levels may perhaps indicate that, for university studies, self-assessment processes may be more relevant than factors such as the difficulty of material or time dedicated to study. In this sense, our results about the relevance of self-assessment may contribute to prior studies developed by Lowis and Castley (2008) and Lindblom-Ylane (2004) to avoid students' dropout during the first university courses and to achieve satisfactory and positive academic results.

Table 3. Test of Hypotheses (University context: first & third year)

UNIVERSITY (YEAR); SAMPLE SIZE	first year n= 87			third year n= 79		
	STANDARD- coeff.	T-value		STANDARD coeff.	T-value	
Advice- Self-assessment	0.646 ^a	8.043	H₁: YES	0.501 ^b	2.327	H₁: YES
Responsibility- Self- assessment	0.611 ^a	7.992	H₂: YES	0.623 ^b	8.219	H₂: YES
Motivation- Self-assessment	0.504 ^a	6.021	H₃: YES	0.511 ^b	6.200	H₃: YES
Self-concept- Self- assessment	0.544 ^a	5.003	H₄: YES	0.500 ^b	2.197	H₄: YES
Self-assessment- satisfactory academic results	0.794 ^a	12.058	H₅: YES	0.821 ^a	15.116	H₅: YES
GOODNESS OF FIT OF THE STRUCTURAL MODEL	RMR= 0.54; RMSEA= 0.066; NFI= 0.927; NNFI= 0.920; AGFI= 0.919; CFI= 0.923; IFI= 0.934; Normed χ^2 = 1.97			RMR= 0.52; RMSEA= 0.061; NFI= 0.932; NNFI= 0.926; AGFI= 0.922; CFI= 0.926; IFI= 0.937; Normed χ^2 = 1.93		
EXPLANATION CAPACITY	Self-assessment = R^2 =0.761 Academic results= R^2 =0.312			Self-assessment = R^2 =0.772 Academic results= R^2 =0.319		

^a. Significant for the 99%

^b. Significant for the 95%

4.4. In-depth interviews

We complemented quantitative with qualitative data. We developed some focus groups and in-depth interviews with those students involved in 5 years degrees by the end of June, 2011. These interviews collected data related to the main challenges for both accessing to the university and getting positive academic results in university studies. We worked with a committed group of 12 students which allowed us to develop a qualitative longitudinal study too. Working with small samples of students for qualitative studies has been used by previous studies (e.g., Lindblom-Ylane, 2004) and allows researchers to have more intensive interactions with participants. Those students were taking different undergraduate programs such as business, law, chemistry, medicine and engineering.

All the interviews were recorded and transcribed for analysis. All the information was added to the complete database and managed with the software QSR NVivo. The use of specialized software for the analysis of qualitative data has been discussed by McLaran and Catteral (2002). After analysing all the information, we developed a coding system, which considers variables related to self-assessment processes. Conclusions highlighted the relevance of self-assessment processes to



achieve academic goals. For instance, we include in this paper some of the most representative verbatims from those included in the whole database:

-In my opinion, unless somebody had taught me in high school how to evaluate my planning and my work myself, it would have been difficult for me to adapt to the university in such a short period of time. It's true that professors have tutorial schedules and they try to respond to the students but what kind of information are you going to consult if you don't even know what is the information that you really need? A previous reflection on this matter is needed for the tutorials to be really effective.

- *Personally, I think that teachers' help is not really necessary to pass a law exam or to get your degree. Knowing how to organize your time or your material, and knowing the way to manage one's own affairs is much more important. In this way, you don't get stressed when exams are coming.*
- *Here in the univeristy, nobody is going to worry as much as teachers did in high school. Even if professors affirm that they pay attention to the students progress, it's very difficult for them to carry out an individualized follow-up of the 120 students in the first year, or 25 in the last courses... you have to take care of yourself, you are the responsible. In my case, I did not have many problems because in high school we were taught the importance of self-evaluation and the way to learn lines of action.*
- *I have met some classmates that never had that orientation, and they have had much more problems than me. Some of them got through this by working very hard but others were unsuccessful. I talked to a friend about my methods and he liked them, that's why he asked me for help, and now he admits that these self-evaluation methods have been very helpful. He also emphasizes that, using this way of learning, preparing for essays and exams is not so complicated as before.*

For that reason, the idea of the importance of self-evaluation in order to get satisfactory results is reinforced, and even more when the fact of getting in touch with professors decreases and students' autonomous and self-regulated work become necessary. This qualitative study data also suggest that, in comparison with students that have been educated following this kind of training and orientation, it is more difficult for all those students that have not received any training concerning self-evaluation processes to pass the first years in the university.

Furthermore, these data stress the importance of advicing and motivation as antecedents of the students' stimulus to develop self-evaluation processes.

5. Summary of findings

1. Self-assessment processes contribute to getting satisfactory academic results.
2. University degrees require autonomy and self-administered work by students. Self-assessment processes may contribute to reducing students' dropout rates during the first-years university courses, getting positive results within undergraduate programs, and preparing students for accessing to the labour market.
3. Advicing and training are necessary for developing adequate self-assessment processes.
4. Motivation and self-concept also influence self-assessment processes.
5. Maturity contributes to reinforce the link between self-assessment and academic results. Mature students comment that self-assessment may contribute to reduce effort regardless of whether the material is difficult or not.



6. Discussion

As Barker (2008) recognise, learning can take place in several and different contexts. Therefore, learning design should be considered as a complex process that is intended to support learning or training activity in a specific environment. Our research refers to the transition from pre-university courses to university. In our experience, students coming to university are often ill-prepared for what is required in higher education. This is in line with the work of Lowis and Castley (2008) and Lindblom-Ylance (2004) among other works, and may explain, at least partially, why during the first-year university courses students' dropout reaches high rates. Students require training and advising for the challenge of university, and the necessary tasks and skills need to be developed before, during the pre-university courses.

Students at all educational levels need to develop their personal capabilities. Students need to acquire general skills and interact with their environment in an active, critical and reflective way and, therefore, the educational context must make a significant contribution to help students to develop these skills. Those students well trained in self-assessment processes may get both better academic results and good preparation for the labour market.

Prior studies demonstrate that self-assessment processes contribute to improve students' independence and academic results (e.g., Cassidy, 2006). Irving et al. (2003) defend that academic results can be improved if students think and reflect not only about the content of subjects but also about their effort, attitude and dedication. Reflection, self-autonomy and self-efficacy are factors also highlighted in the works of Carless (2007) or Brookhart et al. (2006). This is extremely important in the university context because, as already commented in prior sections, students are not under teachers' control and they are used to being in a relatively independent and self-guided context.

However, developing adequate study practices requires a great deal of work. During pre-university courses students may find close relationships with teachers and tutors, but once they start university more independent and autonomous studies are carried out. Based on this idea, both literature and practice defend the concept of developing self-assessment tasks. In this context, self-assessment processes may contribute to training students on autonomy and independence not only for university studies but also for the labour market (Cambra and Cambra, 2007a; Cassidy, 2006; Pollit, 2001; Peckham and Sutherland, 2000).

As already commented in section two, students' academic results can improve if they think and reflect not only about the content of their programmes or subjects, but also about their attitude, effort and dedication to study. Our results show that self-assessment processes contribute to achieve positive academic results. However, developing self-assessment processes needs advising, motivation and training. Students are not able to learn by themselves; nevertheless, developing this activity means that students are likely to gradually assume some responsibility. For this reason our research considers a longitudinal approach from the last pre-university course (Spanish context) to the first and third year of undergraduate programmes. Through all this time we must highlight that the tutors' actions are fundamental for orienting the students.

Also based on our in-classroom experience, another key factor for developing teaching-learning systems that foster reflection and self-assessment processes is to ensure the active participation of the students in the definition of objectives. Practice also shows that not all the students want to develop self-assessment processes. In general, as students grow older they become more mature and responsible, and hence their participation in this process may increase. With reference to the specificities of the university context, Lowis and Castley (2008) comment that students need to know what they are doing well or not at the university, how to analyse their strategies for study and exams



preparation in order to know if they're adequate, or what are their high-low points. Those more mature students and/ or already well prepared for developing self-assessment processes may get these points by themselves although interaction with tutors and teachers is also required. This is extremely important during the students' first contact with university.

If we now reflect on the best practices for developing self-assessment processes and properly prepare our students to access to higher educational levels and to successfully enter the labour market, educative agents need first to consider that there is no single right way of achieving educational aims nor of evaluating them. In any case, we need to create the right culture, climate and environment for evaluation to be effective, where the emphasis is on learning from mistakes and success, rather than merely apportioning blame or praise (MacDonald, 2006).

When properly implemented, self-assessment processes can be used for assisting in the diagnosis of study problems and methods and, therefore, contribute to improving study success. Under this framework, the students are aware of the learning objectives, strategies and potential study problems for them. Students strengthen their conceptions of their approaches to study and get tools to better develop their study practices. This is extremely important during the university studies, where more independence and self-management are necessary comparing with pre-university levels.

Based on the relevance of self-concept, we need to highlight that students need to be aware of their specific characteristics not only as students but also as people. In this sense, they must reflect on their own learning approaches and conceptions. Practice and in-class experience have shown us that, sometimes, considering and analysing the self-concept factor is not a simple issue for young students. Maturity and training are necessary for developing self-concept. For this reason, it is possible that the influence of this factor have resulted weaker during the pre-university courses than in the university context. In any case, students not only need the tutors' support but also the family's. Advicing does not necessarily require more of the educator's time but it requires that time is spent differently (Lucas and Meyer, 2004). However, advicing is extremely important because objectivity is decisive when self-concept is analysed and, depending on that, adequate self-assessment processes may be developed.

Active learning approaches –deep and strategic- might improve self-assessment skills (Cassidy, 2006) and, therefore, they may contribute to better academic results. Consequently, teachers and tutors must train students in line with the bases of these active learning approaches, where the use of feedback contributes to better results (Orsmond et al., 2004).

In this sense, ideas proposed by Linblom-Ylanne (2004) are highly relevant. Those students whose profiles are coherent do not present study problems in the university context but instead they want to improve their study success. Based on our data and our in-class experience, these students are more receptive to advice, more responsible and are used to developing self-assessment processes as a way to improve their academic results. Therefore, they are better prepared for higher studies and better prepared for accessing to the labour market than those students who do not self-assess their activity. Students who do not self-assess their activity experience study problems and may dropout their studies.

7. Conclusions

Our research shows how self-assessment processes, based on advicing, responsibility, self-concept and motivation, contribute to positive academic results. Self-criticism and self-assessment activities require not only maturity but also advicing and training. To be prepared for the university and to access to the labour market the process need to start some time before and, therefore, the role of teachers, tutors and family during the pre-university courses is decisive.



In spite of the relevance of results and implications for practice, we need to recognise some limitations. First, we have applied the model to a one specific context: the Spanish (pre)university education. In addition, any attempt to extrapolate the study's conclusions would require a previous analysis of the similarities and differences between the contexts. However, the conceptual framework seems to be adequate for illustrating the relevance of responsible self-evaluation processes in improving students' academic performance and in developing some skills that are in increasing demand in the labour market nowadays. Both the mix of qualitative and quantitative data and the longitudinal approach also reinforce our conclusions.

Second, with regard to the sample, although it is based on a group originally belonged to the same high school, they have studied different university degrees. We should also point out that all the students participated anonymously and voluntarily, so we can assume that they acted in a responsible way as well.

Finally, proposals for future research may include the analyses of the relevance of effort. Depending on definitions, researchers may consider effort as a proxy variable in relation to motivation. However, authors such as Brookhart et al. (2006) recognise some differences between these variables. Effort highlights that motivated students decide to take action (p. 158), and outcomes and consequences also include both self-efficacy and the achievement of positive/ satisfactory academic results. This would probably increase the explanation capability of the model.

References

- ALONSO, F., LÓPEZ, G., MANRIQUE, D. y VIÑES, J. (2008). Learning objects, learning objectives and learning design. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 389-400.
- BROOKHART, S. y DURKIN, D. (2003). Classroom assessment, student motivation and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16, 27-54
- BROOKHART, S., WALSH, J. y ZIENTARSKI, W. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessments in middle schools science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19, 151-184.
- CAMBRA, J. y CAMBRA, J. (2007a). Student's self-evaluation and reflection (part 1): measurement, *Education & Training*. 49, 36-44.
- CAMBRA, J. y CAMBRA, J. (2007b). Student's self-evaluation and reflection (part 2): an empirical study. *Education & Training*, 49, 103-111.
- CARLESS, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 57-66.
- CASSIDY, S. (2004). Learning styles: an overview of theories models and measures. *Educational Psychology*, 24, 419-444.
- CASSIDY, S. (2006). Learning style and student self-assessment skill. *Education & Training*, 48, 170-177.
- FALLOWS, S. y STEVEN, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education & Training*, 42, 75-83.
- GOVINDASAMY, T (2002). Successful implementation of e-learning: pedagogical considerations. *Internet and Higher Education*, 4, 287-299.
- HAIR, J. et al (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- IRVING, S., MOORE, D. y HAMILTON, R. (2003). Mentoring for high ability high school students. *Education & Training*, 45, 100-109.
- LINDBON-YLANE, S. (2004). Raising students' awareness of their approaches to study. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 405-421.



- LOWIS, M. y CASTLEY, A. (2008). Factors affecting student progression and achievement: prediction and intervention. A two-year study. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 333-343.
- LUCAS, U. y MEYER, J. (2004). Supporting students' awareness: understanding student preconceptions of their subject matter within introductory courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 459-471.
- MACLARAN, P. y CATTERAL, M. (2002). Analysing qualitative data: computer software and the market research practitioner. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 5, 28-39.
- MARTINEZ, M. (2008). Competencies and higher education policy. *Educational Policy*, 22, 623-639.
- MACDONALD, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43, 3-13.
- ORSMOND, P., MERRY, S. y CALLAGHAN, A. (2004). Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self-assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 273-289.
- PEKHAM, G. y SUTHERLAND, L. (2000). The role of self-assessment in moderating students' expectations. *South African Journal of Higher Education*, 14.
- POLLIT, D. (2001). A flexible workforce for the modern economy: the role of education and training. *Education & Training*, 43, 345-376.
- RIVERS, W. (2001). Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *Modern Language Journal*, 85, 279-290.
- SMITH, K., CLEGG, S., LAWRENCE, E. y TODD, M. (2007). The challenges of reflection: students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 131-141.

Reseña Curricular de la autoría

Jesús Cambra Fierro es Doctor por la Universidad de Zaragoza. Responsable del Área de Marketing de la Universidad Pablo de Olavide. Su investigación está relacionada con marketing de servicios, marketing relacional, ética empresarial y calidad en educación. Los resultados de su actividad investigadora se han publicado en revistas de prestigio nacional e internacional.

Jesús Cambra Berdún es Doctor por la Universidad de Zaragoza. Ha desarrollado su actividad profesional durante más de 35 años en enseñanza primaria, secundaria y universitaria. Su investigación está relacionada con la gestión de instituciones educativas y calidad en educación. Ha publicado en revistas como *Education & Training* o *International Review on Public and Non-profit Marketing*.

Iguácel Melero Polo es Licenciada en Admon. y Dirección de Empresas y candidata a Doctora por la Universidad de Zaragoza. Sus intereses de investigación están relacionados con marketing de servicios y nuevas técnicas docentes.



LA PRODUCCIÓN DE TELEVISIÓN EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA: UNA PROPUESTA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS COLOMBIANOS

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Sandoval Romero, Yamile

Dpto. de Comunicación, Facultad de Comunicación y Publicidad, Universidad Santiago de Cali. Calle 5ta. Carrera 62 Campus Pampa Linda, Cali, COLOMBIA yamile.sandoval@yahoo

Resumen: Reconociendo el impacto de los medios audiovisuales en la vida cotidiana de los niños, plasmado en documentos oficiales de instituciones estatales en Colombia que los ponen al mismo nivel que la familia y la escuela, la autora define la primera infancia y dentro de esta un rango de edad entre los 4 y los 7 años, para posteriormente caracterizar la etapa del desarrollo infantil como punto de partida, para exponer su propuesta de utilizar la producción de contenidos audiovisuales infantiles como herramienta para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas Colombianas. Punto seguido expone los resultados de una indagación preliminar de los contenidos para la franja de edad definida que circulan por el canal público nacional Señal Colombia, enunciando una tipología para la televisión educativa. Termina su exposición con una propuesta que se enfoca en dos dimensiones: la primera, centrada en el contenido mismo, para la cual hace una serie de recomendaciones que incluidas en la narrativa del producto ayudarán a conseguir el objetivo propuesto; en la segunda dimensión hace evidente la necesidad de crear un adecuado soporte pedagógico para el producto, esto aprovechando las posibilidades que la tecnología brinda en la sociedad de la convergencia digital.

Palabras Clave: Televisión educativa, primera infancia, comunicación-educación.



Introducción

El reconocimiento social del medio audiovisual, la elevada exposición al mismo, el control sobre los contenidos que tienen hoy los niños y niñas, y el advenimiento de la televisión digital, son algunos de los argumentos que justifican la propuesta de potenciar la producción de contenidos educativos para la infancia en Colombia.

El Plan Decenal de Educación (PDNE) 2006-2015, reconoce oficialmente la influencia, especialmente de la televisión, y los medios de comunicación aparecen repetidamente en el documento, articulando tres elementos clave, la participación de todos los actores involucrados; su utilización como potenciadores del desarrollo y, el énfasis que se debe poner en la programación responsable de sus contenidos.

Asumidos como instrumento que posibilitan procesos de formación efectivos, abogan por mayores espacios que favorezcan procesos de aprendizaje para el fomento de la cultura de paz y los valores, esperando que el 100% de los medios diseñen espacios para la formación sobre la atención de niños y niñas menores de 7 años y así proteger la primera infancia.

Por otro lado, de acuerdo con los estudios nacionales son más de cinco horas las que los niños y niñas entre 7 y 11 años consumen televisión, aunque aún no existen datos exactos del consumo de producción audiovisual a través de otras pantallas como computadores o dispositivos móviles. Lo único cierto y evidente, es que los niños y niñas son nativos digitales en palabras de Prensky (2001), que se aproximan a los contenidos audiovisuales fácil y gustosamente.

En el caso particular de la primera infancia y su relación con la televisión, son pocos los datos oficiales de su consumo y lo que desde la experiencia empírica de quienes trabajan en el campo se infiere, es que los contenidos a los que tienen acceso son casi en su totalidad, los que provienen de televisiones internacionales en los que los niños y niñas colombianos no son representados. Esto se configura como una oportunidad para desarrollar el campo de los contenidos audiovisuales, pero a la vez un reto al enfrentarse a un futuro que tendrá que construirse desde la experiencia.

Definición de primera infancia

De acuerdo con el artículo 29 de la Ley 1098 del código de Infancia y Adolescencia, “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad”.

Para Jaramillo (2007), quien hace una conceptualización de la infancia, este periodo se encuentra entre la gestación y los 7 años y lo define como “el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren” (p.110).

Para Puche, Orozco, Orozco y Correa (2009), autoras del documento Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia para el Ministerio de Educación de Colombia, este periodo está comprendido entre los 0 y los 5 años. En el mismo, presentan una segmentación con relación al desarrollo infantil de acuerdo con sus competencias en tres momentos:

- De 0 a 1 año, periodo en el que el bebé descubre el mundo a través de las experiencias reorganizadoras, que de acuerdo con las autoras, “se refiere a un funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo, pues ellos sintetizan el conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores, más elaborados. Una experiencia



reorganizadora más que acumulación, es el resultado de la integración de capacidades previas, que permiten a los niños acceder a nuevos 'saberes' y 'haceres' y moverse hacia formas más complejas de pensamiento y de interacción con el mundo" (p.17)

- De 1 a 3 años, periodo en el que los niños y niñas adquieren competencias que les permiten involucrarse en el mundo como actores. La autonomía y la confianza en ellos mismos se desarrolla preparándolos para actuar en el mundo como seres independientes, acompañados de momentos de construcción hacia la conquista del lenguaje verbal como elemento para comunicarse con el mundo.
- De 3 a 5 años, el niño es capaz de reconocer plenamente al otro y sus intenciones, lo que denominan las autoras como el momento en que los niños "leen la mente de los otros".

Por su parte, Peralta y Fujimoto (1998), cuando presentan el informe desde la Organización de Estados Americanos OEA, denominado "La atención integral de la primera infancia en América latina: ejes centrales y desafíos para el siglo XXI" hablan del niño situado entre los 0 y los 6 años, como población considerada dentro de esta definición para establecer los diferentes estrategias y programas. De igual forma, hacen un rastreo de términos asociados indistintamente a este mismo concepto.

"El grupo etéreo de la población infantil que va desde el nacimiento hasta los seis años, constituye el grupo-objetivo y por tanto, el campo de acción de los programas destinados a este sector. Las diferentes denominaciones existentes: bebés, guaguas, lactantes, menores de seis años, párvulos, infantes, niños-pequeños, preescolares, pre-básicos, pre-primarios, etc., pretenden identificar con mayor o menor acierto estos niños-sujetos que constituyen el centro de este actuar" (p.15)

El Instituto de Bienestar Familiar ICBF, en el documento "Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años" del año 2006, además de sentar postura frente a la conceptualización del niño "desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como un ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión", define la primera infancia como "la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida". (Castañeda y Mina, 2006:33)

El Ministerio de la Cultura de Colombia, en su estrategia de Cero a Siempre, define a los niños y niñas menores de 6 años, como la población dentro del concepto de primera infancia cuando afirma que una de sus funciones debe ser contribuir "al desarrollo integral de los niños y las niñas menores de 6 años, incentivando los derechos culturales a través de los lenguajes expresivos y estéticos y garantizará el enfoque diferencial y la acción sin daño a lo largo de toda la atención que se le debe dar a los niños y niñas de la primera infancia"(www.mincultura.gov.co)

Es así como buscando una definición de primera infancia, encontramos que entre los 0 y los 7 años, es el rango en el que se mueven los diferentes autores y entidades que intervienen de una u otra manera, para definir este concepto. Sin embargo, nos concentramos en la caracterización del público objetivo entre los 4 y los 7 años, de tal forma que podamos enunciar concretamente la propuesta.



En lo que sin distinguir el rango de edad en el que sitúen la primera infancia coinciden los autores e instituciones citadas, es que es en esta etapa de la vida en la que los niños y niñas precisan con mayor énfasis atención para facilitar su desarrollo integral. Es por esta razón que resulta de vital importancia asumir una relación que hasta el momento ha sido vista con recelo, para convertirla en una oportunidad.

Los niños y niñas entre los 4 y 7 años, televisión para su desarrollo psicosocial

Tradicionalmente la influencia del medio, en este caso como antecesor la televisión, ha sido considerada desde los dos extremos. Las investigaciones que advierten de su peligro al asumir su absoluto poder, y las otras, que consideran que no tiene mayor influencia y que su papel solo se centra en el ámbito del entretenimiento. Para la presente propuesta, nos instalamos en la vertiente, menos frecuente pero efectiva, en la que consideramos el medio como instrumento que potencia el desarrollo, si se diseña bajo unos principios claros, que incluyen el reconocimiento del niño real con quien se entabla comunicación y una estrategia pedagógica coherente con la concepción del niño en el proceso de la recepción.

Con relación a este último punto, podríamos exponer el largo camino evolutivo en el que el reconocimiento de la audiencia ha pasado de considerarla una masa sin voluntad, a un actor social crítico y activo al momento de recibir los contenidos audiovisuales. Sin embargo, nos interesa detenernos en la precisión frente a nuestro punto de vista.

Considerando que el desarrollo humano es el proceso en el cual el ser biológico se constituye en un ser social y cultural. En otras palabras, el desarrollo social es la realización del potencial biológico, traducido en términos del ser social y cultural de la persona” (Amar, 1998:6). Así, asumimos a los niños y niñas del público objetivo, como actores importantes, activos y con capacidad crítica para construir sus propias experiencias a través del contenido que entregaremos en cada capítulo, y el producto audiovisual como un elemento del contexto cotidiano, que se utilizará para potenciar su desarrollo.

Por esta razón y asumiendo directamente la teoría en la que se centra el desarrollo de los contenidos de la serie, nos adscribimos a la teoría desarrollada por Karmiloff-Smith e Inhelder, quienes sientan las bases del sujeto constructivista (Puche, Colinvaux y Dibar, 2001), que consideran lo que denominan el niño como científico. Postura que reconoce que el niño desde edades tempranas 3,4 años, desarrolla herramientas científicas que le permiten construir una manera de reconocer y apropiarse del mundo. De igual manera y citando a Puche y otros (1998), y en coherencia con la postura anterior, los niños y niñas entre los 3 y los 5 años, son capaces de reconocer las intenciones del otro, lo que le asigna un papel activo frente a los fenómenos cotidianos.

Televisión educativa y primera infancia

Aunque una de las conclusiones del libro de Omar Rincón en el año 2002, es que no existe una producción de televisión educativa importante, se debe reconocer el esfuerzo del Estado Colombiano en vincular sectores de productores y académicos, para desarrollar propuestas educativas para las franjas infantiles, juveniles y para docentes.

Para presentar un panorama cercano a la producción educativa actual, durante el mes de octubre de 2011, se realizó una búsqueda documental a través de internet en principalmente en las páginas especializadas del Ministerio de Educación Nacional www.colombiaaprende.edu.co, y el canal público nacional Señal Colombia www.senalcolombia.tv, así como sitios de divulgación académica, en los que se referencian los programas producidos bajo el esquema de televisión educativa, estos últimos, localizados a través del buscador google con la clave “televisión educativa”:



En total se encontraron 31 programas catalogados como televisión educativa, en las dos páginas principales y cuatro adicionales, direccionadas por el buscador elegido (www.colombiaaprende.edu.co; www.senalcolombia.tv; www.oei.es; www.comminit.com; www.mineduacion.gov.co; www.accionsocial.gov.co)

Para su análisis se diseñó una matriz que incluye cuatro criterios descriptivos (nombre, proponente, descripción y fuente) y seis clasificatorios (tipo de televisión, género, público, propósito principal, tipo canal y apoyo pedagógico).

Con relación al tipo de televisión, la autora del presente documento definen tres tipologías de televisión educativa:

- Apoyo curricular: En la que se clasifican programas que expresan explícitamente apoyo a curso de educación básica primaria o secundaria, ejemplo de ello son los programas que desarrollan en sus contenidos temáticas asociadas al currículo como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, etc.
- Educación Psicosocial: Programas que pretenden desarrollar competencias asociadas al desarrollo psico-social como valores, habilidades de convivencia, ciudadanía, desarrollo emocional, cultural.
- Socialización de experiencias: Se clasifican todos aquellos programas que son utilizados como un espacio de visibilización de experiencias en el sector educativo.

Bajo esta clasificación, encontramos que 21 programas pertenecen a educación psico-social; 7 pretenden ser un apoyo curricular y 3 se dedican a socializar experiencias, todas de docentes de educación básica primaria o secundaria.

El público infantil, el que pareciera ser el más beneficiado, aparece en un segundo lugar con 11 de los programas que los incluye; los jóvenes por el contrario, aparecen en el primer lugar con 19 programas dirigidos a ellos y los adultos son incluidos como público en 7 programas.

De los 11 analizados en el corte de octubre de 2011, ninguno correspondía a un público de primera infancia. Al consultar la parrilla propuesta por Señal Colombia el mismo mes, un año después, solamente se identifica un programa de producción propia dirigido específicamente a esta etapa que es Guillermina y Candelario, que define su público objetivo como niños y niñas entre 4 y 8 años de edad.

Otra consideración clasificatoria fue el propósito principal, aunque en la mayoría, no se identificaba uno solo. Así, 19 de los programas tienen como objetivo principal educar y entretener; 7 persiguen entretener y educar; 4 informar y entretener y solamente 1 se clasifica como entretención únicamente.

Los géneros más utilizados son los seriados, aunque el desarrollo de algunos programas clasificados como seriados, se realice bajo la crónica, el documental o el magazín. En total, son 12 series; 7 magazines, 2 híbridos; 3 videoclips; 2 reality y los géneros, dramatizado, animado, contenedor, crónica, y talk show animado, aparecen con 1 programa cada uno.

Con este previo toma más sentido la necesidad de contenidos de producción propia que reflejen la cotidianidad de nuestros niños y niñas Colombianos sin olvidar el carácter universal que permite la circulación internacional de los productos audiovisuales.



La Propuesta

Como apuesta general para cualquier tipo de programa dirigido a la audiencia infantil, Sandoval (2010), propone una serie de conceptos que deben ser tenidos en cuenta como punto de partida:

- a. Para hablar de contenidos para niños, es necesario conocer al niño real con el que queremos comunicarnos. Diseñar contenidos para niños pasa no solamente por la capacidad creativa y de calidad que se tenga frente al programa, es necesario conocer el niño en todas sus dimensiones, la afectiva, cognitiva, social. No basta con apropiarnos teóricamente de los conceptos desde la psicología o la comunicación, acerca de la forma de comunicarnos con los niños, es necesario conocer al niño real, en su contexto, con toda la carga social que esto supone.
- b. El niño debe ser escuchado e involucrado. La mayoría de propuestas que circulan actualmente por la televisión colombiana, provienen de las ideas que los adultos con experticia en la producción de televisión han generado en algún momento. Sin embargo, en muy pocos casos, la audiencia, el niño real, es tenido en cuenta durante el proceso. Esto debe ser un principio fundamental; el niño se debe convertir en asesor permanente, desde diferentes propuestas integradoras, para garantizar la efectividad del producto.
- c. El niño se debe sentir representado. La importancia de una televisión nacional como instrumento de desarrollo, habla de la posibilidad de que los niños sientan que son parte de un país, de una familia, de un espacio que reconocen y en el que son valorados y respetados. La televisión como instrumento para el desarrollo infantil debe permitir identificación y cercanía con el mundo real del niño.
- d. Este proceso no se debe realizar en solitario. Para hablar de televisión para el desarrollo infantil, al momento de proponerla, es necesario contar con todas las miradas posibles. Por esta razón, este proceso debe ser interdisciplinario para que su construcción sea lo más completa posible, en este caso desde la Psicología y la comunicación como campos orientadores. Es hora de que psicólogos, pedagogos, productores, comunicadores y cualquier profesión que hable de infancia, se pongan en diálogo para esta tarea.
- e. El fenómeno de la recepción televisiva y su influencia en el desarrollo del niño, será concebido como un sistema de interrelaciones. Desde esta perspectiva, se asumirá que no se puede hablar de relaciones causa – efecto, sino que por el contrario se reproduce o manifiesta a través de múltiples inte-racciones de los actores del proceso, escuela, familia, niño y medio, las cuales deben ser analizadas en busca de información adecuada. (p.130-131)

Así mismo, de acuerdo con Erickson, citado por Peter Moss (2008), realizador de exitosas series canadienses como “Caillou”, existen tres principios que deben estar presentes en los programas infantiles y se consiguen a través de su estructura, la historia y los personajes.

- El programa debe brindar al niño confianza y seguridad
- Autonomía y conexión al momento de ayudar al niño a resolver retos.
- Responsabilidad social, en la medida en que las historias deben aportar mensajes positivos

Para el caso de la producción de contenidos audiovisuales para niños entre los 4 y los 7 años, audiencia específica dentro de la franja reconocida como primera infancia, considerando articular estos dos aspectos: 1) las posibilidades del medio y 2) las características de la edad, un programa que potencie el desarrollo de los niños y niñas deberá tener en cuenta dos dimensiones. *La primera* tiene relación directa con el contenido mismo materializado en el producto final. *La segunda* guarda relación con la posibilidad del soporte pedagógico en las múltiples pantallas a las que puede acceder la audiencia en la denominada era de la convergencia digital.



En la primera dimensión, la narrativa en este caso guarda una importancia decisiva, entendiendo por narrativa, los elementos que en conjunto construyen el programa (la historia, la estructura, los personajes). Será ideal que dentro de esta estructura narrativa el programa permita que:

1. Los personajes centrales **resuelvan un problema específico**,
2. relacionado directamente con **la cotidianidad del niño(a)**
3. de tal manera que el niño(a) será capaz de aproximarse a la historia **indentificándose** con ella,
4. así podrá **inferir** las actitudes de los personajes,
5. y a través de las soluciones, obtendrá elementos que le permitan **afianzar las competencias propias de su edad** como entender el punto de vista del otro; expresar y controlar sus emociones; relacionarse con los otros, etc.

En la segunda dimensión, se propone articular efectivamente el producto audiovisual con el soporte pedagógico que bridan las diferentes pantallas disponibles. En este caso, la facilidad de alojar el producto en un sitio web, permite que su aplicación se extienda más allá del proceso de recepción. En esta línea, es necesario que los productores, se aproximen a las utilidades de la web 2.0, abandonando el carácter instrumental y desarrollen productos asociados a través de los cuales los niños(a) y sus adultos cuidadores, puedan aprovechar al máximo las potencialidades del contenido audiovisual.

Lo que hoy nos permite la tecnología, es un producto multimediático que cuente con aplicaciones variadas que acompañadas de un soporte pedagógico adecuado, puedan convertirse en espacios de desarrollo sin perder la intención de entretenimiento, elemento de anclaje que seduce y cautiva a la audiencia. Ejemplo de esto son el proyecto de televisión clasificado bajo la tipología de "Apoyo Curricular"¹⁸, discovery en la escuela, alojado en la página http://www.discoveryenlaescuela.com/extras/ninos_y_tv.php, que cuenta con apoyo a los diferentes actores involucrados en el campo, padres, alumnos y docentes, sin abandonar su carácter divertido y seductor. En el caso de la televisión que se denomina "Educación Psicosocial"¹⁹ el sitio diseñado para la serie "Caillou", <http://www.caillou.com/parentsteachers/>, no solo evidencia la vinculación de los actores, sino la posibilidad de convertir en un producto comercial un contenido con intenciones educativas claras.

Así pues, se trata de sacar el mejor partido de un medio que fácilmente logra cautivar la atención de nuestros niños y niñas, para ponerlo a jugar a favor de su desarrollo.

Referencias Bibliográficas

- AMAR, J. (1998). *Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano*. En: Desarrollo Humano, perspectivas siglo XXI. Ediciones Universidad del Norte. Barranquilla.
- CASTAÑEDA, E. y MINA, L. (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Disponible en http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf
- JARAMILLO, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*. No. 8, 108-123.
- MOSS, P. (2008). *Conferencia televisión educativa*. Universidad de la Sabana. Bogotá.
- PERALTA, V. y FUJIMOTO, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América latina: ejes centrales y desafíos para el siglo XXI*. Organización de estados Americanos OEA. I.B.C: Santiago de Chile.

¹⁸Tipología propuesta por la autora de la presente ponencia, apoyada en análisis previos.

¹⁹ Idem.



- PUCHE, R., OROZCO, M., OROZCO, C. y CORREA, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional. Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda: Bogotá.
- PUCHE, R., COLINVAUX, D., y DIBAR, C. (Comps.) (2001). *El niño que piensa. Un Modelo de formación de maestros*. Cali: Artes Gráficas del Valle Editores.
- PRENSKY, M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 – 6
- RINCON, O. (2002). *Tendencias de la investigación sobre televisión infantil en Colombia*. Publicado en *Televisión infantil: Voces de los niños y de la industria televisiva*. Convenio Andrés Bello, Fundación Restrepo barco. Colombia.
- SANCHEZ, J. (2008). *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión*. Aconcagua libros: Sevilla.
- SANDOVAL, Y. y ARENAS, A. (2010) (Eds). *Mirando cómo Miramos": Una propuesta para la recepción crítica desde la Comunicación y la educación*. Editorial USC: Cali-Colombia
- DE OCHO A DIEZ. Proyecto de producción de televisión infantil. Un acercamiento a niños y niñas colombianos para hacer televisión. Ministerio de Cultura. División Comunicaciones. <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=35432#>
- MINISTERIO DE CULTURA. Estrategia de Cero a Siempre. <http://www.mincultura.gov.co/micrositios/infancia/>
- CENSO 2005. Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE. www.dane.gov.co
- PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2015. Ministerio de Educación Nacional. www.mineduccion.gov.co

Reseña Curricular de la autoría

Yamile Sandoval Romero, es publicista con maestría en Comunicación y actualmente culmina sus estudios doctorales en Psicología en Colombia. Se desempeñó en el área de producción audiovisual infantil como realizadora para Señal Colombia y Analista de Medios en la Comisión Nacional de Televisión. En la Universidad de la Sabana de Bogotá fue Jefe del Área Audiovisual, dictó el curso de escritura audiovisual y el Seminario de producción de televisión. Ha sido jurado de convocatorias Nacionales en el campo de la producción de contenidos audiovisuales infantiles y actualmente es la coordinadora académica del I Diplomado Internacional en producción de contenidos para público infantil (www.cineytvinfantil.blogspot.com), financiado por el Fondo para el Desarrollo Cinematográfico de Colombia. Diplomado realizado por la Departamento de Comunicación de la Universidad Santiago de Cali, Universidad en la que ejerce su rol como investigadora en la línea de Comunicación y educación.

Autora de varios libros e investigadora principal del proyecto *Mirando cómo Miramos*, experiencia que se puede consultar en <http://www.multiplicandomiradas.blogspot.com/>. Coordinadora del colectivo de investigadores españoles y colombianos, interesados en analizar el impacto de las tecnologías de la educación en su práctica docente (www.colectivotics.blogspot.com), coordinadora por Colombia del colectivo *Innovagogia* (www.innovagogia.es) y editora adjunta de la editorial del mismo colectivo. Miembro del Consejo Científico y revisora de reconocidas revistas internacionales (www.revistacomunicar.com, www.pixelbit.net, www.hekademos.com).



LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Sánchez Fernández, Yolanda

Asesora de formación en el Centro de Profesorado Huelva- Isla Cristina. Carretera de Circunvalación s/n, 21005, Huelva, ESPAÑA yolasf@gmail.com

Resumen: En los últimos años se ha producido un claro deterioro del clima de convivencia en los centros que se ha reflejado tanto en el aumento de conductas disruptivas como en el descenso de los resultados escolares o el aumento de bajas por stress y enfermedades asociadas entre el profesorado. Las respuestas tanto institucionales como formativas hasta ahora implementadas no parecen estar teniendo éxito.

Desde el Centro del Profesorado Huelva- Isla Cristina estamos orientando la formación del profesorado hacia el desarrollo de estrategias más preventivas y menos reactivas y que tengan como objeto el desarrollo de competencias personales, emocionales y profesionales en el profesorado que le ayuden a establecer un clima de convivencia adecuado y a diseñar e implementar estrategias de intervención más exitosas tanto en su aula como en el centro educativo, contribuyendo a su satisfacción tanto personal como laboral.

Palabras Clave: Educación Emocional, Formación Permanente.



La misión de construir sociedades basadas en la adecuada gestión de los conflictos, en el establecimiento de relaciones interpersonales justa y equilibrada caracterizadas por el respeto mutuo y la empatía y regidas por normas democráticas y equilibradas entre derechos y deberes, requiere de la adquisición de una serie de habilidades por parte de los individuos que las integran. Pero el que la adquisición de estas habilidades sea básicamente un proceso educativo no significa, o no debería significar si pretendemos tener éxito, que podamos delegar esta misión exclusivamente en la escuela y /o en la familia.

Pero esto tampoco significa que la responsabilidad de la escuela sea pequeña, sino al contrario. Por ser la escuela uno de los más relevantes espacios de socialización de los jóvenes, lo que pasa y cómo pasa adquiere una enorme importancia.

Por otro lado, determinados fenómenos habituales en nuestra sociedad, como la banalización de la violencia, la indiferencia en las relaciones sociales, la falta de empatía o la desaparición de las formas básicas de cortesía, pueden convertirse en problemas sociales que aunque desbordan el ámbito meramente educativo tienen su lógica repercusión en el ámbito educativo formal.

Algunos datos como el incremento de noticias en los medios de comunicación que hablan de conflictividad y violencia escolar, el estrés y las bajas laborales del profesorado como causa importante en las bajas del profesorado, los proyectos institucionales de educación para la convivencia que paulatinamente se están implementando en el ámbito municipal, autonómico y estatal, las regulaciones jurídicas que están apareciendo en determinadas autonomías... son reflejo de ello.

Es complejo delimitar las causas que llevan al deterioro de la convivencia pues son varios los factores que influyen. Centrándonos en el sistema educativo, según Jares, K (2006) se producen cuatro procesos importantes que afectan negativamente a una convivencia positiva:

1. Las dificultades de organización democrática que se están produciendo en los centros con un claro retroceso de la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa
2. Los déficits de formación, tanto de profesorado y alumnado en relación con la preparación para afrontar conflictos.
3. La negativa percepción, altamente preocupante, de la situación de la convivencia en los centros educativos tanto del alumnado como del profesorado.
4. La resistencia de un sector minoritario, pero muy activo del profesorado, que se niega a asumir su función educadora, parapetándose en el rol del profesor como simple transmisor de contenidos cognoscitivos.

La convivencia se convierte, pues, en un reto importante a trabajar en los centros educativos.

La convivencia hace referencia a contenidos diversos, tanto de relación como de ciudadanía como son: el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad, el diálogo, la igualdad, la justicia social, la solidaridad, los derechos humanos, la dignidad... En el aprendizaje de todos estos contenidos no cabe duda que juega un papel muy importante la dimensión emocional.

El escenario escolar se convierte en un ámbito en donde se ponen de relieve las distintas necesidades emocionales básicas tales como aceptación, admiración, atención, valoración, seguridad, afecto, respeto, satisfacción... por lo que se constituye en un espacio en el que se debe



desarrollar un proceso de socialización en que sea posible atenderlas, y en el que la educación emocional sea entendida como un factor fundamental para el desarrollo integral del alumnado.

Atendiendo a la definición de Educación Emocional como *“un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”* (Bisquerra, 1999), lo primero que se nos plantea a los docentes es una nueva concepción de los procesos de aprendizaje dentro del aula.

Durante mucho tiempo las emociones han sido consideradas como poco importantes, dando más relevancia a la parte racional del ser humano. Aún más en el ámbito educativo donde la dimensión emocional ha sido la gran olvidada, una carencia real del sistema educativo donde el interés se ha centrado, casi exclusivamente, en el desarrollo cognitivo. Posiblemente esto se haya producido porque, como dice Ortega y Del Rey (2004, pp. 27) : “educar la subjetividad es mucho más difícil, porque ayudar a que cada cual se constituya como una persona original, independiente y autónoma a la vez que semejante y solidaria con los demás es una labor más delicada”.

Sin embargo, y teniendo presente este nuevo planteamiento educacional, debemos de olvidarnos un poco del profesor como mero transmisor de conocimientos para pasar a formar parte aún más activa en la educación del alumno.

Las emociones están presentes en el aula, las de los alumnos y alumnas, y las del profesorado también; su interrelación emocional puede dar como resultado el crecimiento de ambas partes o el sufrimiento de alguna de ellas o de las dos. Podemos incorporar los factores emocionales a nuestra práctica profesional, a nuestra vida de relaciones, a nuestro ser, como una dimensión valiosa, o podemos temer nuestro mundo emocional y el que pueda expresar nuestro alumnado, ignorarlo o reprimirlo.

Íntimamente relacionado con este asunto encontramos el ya conocido término de “Inteligencia Emocional”. La Inteligencia Emocional (IE) es un revolucionario y moderno concepto que da cuenta de la inteligencia no como algo único, sino como un conjunto de capacidades humanas multifactoriales, diversas, complejas, en permanente cambio y desarrollo. El precursor de este concepto fue el Dr. Howard Gardner, actual Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, quien en el año 83, acuñó el concepto de Inteligencias Múltiples, señalando ocho tipos de Inteligencia: Lingüística o Verbal, Lógico-Matemática, Musical, Visual-Espacial, Kinestésica-Corporal, Naturalista y las Inteligencias Personales Intrapersonal e Interpersonal.

El término Inteligencia Emocional fue utilizado por primera vez por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer de la Universidad de Harvard (1990), y fue definido como: "la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional". Se empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito, como son: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro carácter, la capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, la cordialidad y la amabilidad... entre otras.

Los investigadores coinciden en las características de los niños emocionalmente inteligentes, que, a modo de resumen, son las siguientes: poseen un buen nivel de autoestima, aprenden más y mejor, presentan menos problemas de conducta, son personas positivas y optimistas, tienen la capacidad de entender los sentimientos de los demás, resisten mejor la presión de sus compañeros, superan sin dificultad las frustraciones y resuelven bien los conflictos.



La carencia de componentes de la Inteligencia Emocional o su escaso desarrollo en las personas conflictivas ha sido puesta de manifiesto reiteradas veces. Existe un “desgobierno” de las emociones propias y una falta de percepción de los estados emocionales de los demás cuando se producen comportamientos conflictivos.

Se constatan así las razones por las cuales se hace necesaria la educación emocional en el alumnado desde la institución educativa. El aprendizaje incidental o la llamada “experiencia de la vida” no es suficiente para alcanzar madurez emocional, es necesaria la acción educativa intencional y sistemática para el desarrollo de la emocionalidad modulada inteligentemente (Vallés, A. 2007).

En este caso, el profesorado como referente más cercano e importante al alumnado en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos, tiene una gran responsabilidad pues la alfabetización emocional tiene en él su pilar fundamental. Se impone un nuevo perfil del docente que incorpore las competencias emocionales exigibles como modelo y promotor del desarrollo de la Inteligencia emocional de sus alumnos/as.

Un Profesor emocionalmente Inteligente: asume su rol de formador de personas, ama y valora a sus niños, como personas en desarrollo, crecimiento y evolución; reconoce la importancia de sus estados de ánimo, verbalizaciones y conductas, en el estado emocional, en el rendimiento escolar y en la formación de la personalidad de sus alumnos; ocupa situaciones de conflicto entre sus alumnos, no para castigar, sino para enseñar; impone normas y límites claros de acuerdo a la edad y capacidades, estimula, refuerza, corrige y exige con firmeza y cariño; respeta el ritmo del niño, sus características y riqueza individual.

Muchos comportamientos docentes están orientados hacia la promoción del desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos. Es cierto que, en muchas ocasiones, se da esta sensibilidad que tiene que ver con eso que llamamos la personalidad del buen docente. Pero también es cierto que esos rasgos de personalidad se adquieren o, al menos, se modulan, con la formación y el entrenamiento. Es evidente que se hace necesaria la formación del profesorado en estos aspectos para que, no solo su acción docente y tutorial esté sistematizada y fundamentada en principios sólidos sobre la educación emocional, las emociones y la propia IE, sino también para alcanzar una mayor satisfacción personal y profesional dentro de su carrera docente.

La formación del profesorado en IE es un tema central que debería exigir el máximo esfuerzo por parte de las administraciones educativas, universidades y colectivos profesionales.

“La educación emocional no puede seguir siendo la gran olvidada en los currículos, casi siempre arrinconada a los espacios ocultos y marginales del voluntarismo y el tratamiento poco riguroso, quedando al albur de la intuición y la improvisación de cada profesor” (Vaello, 2005, pp. 45).

La escuela es un sistema complejo en el cual no se puede diseñar la acción al margen de las realidades psicológicas y sociales que allí tienen lugar.

Desde la Administración Educativa se percibe un mayor intento en los últimos años por afrontar una formación orientada al dominio de estrategias didácticas cooperativas, de resolución de conflictos, de fomento de la convivencia, etc. a través de proyectos como Escuela Espacio de Paz, Plan de Igualdad en los centros, Planes de Convivencia, Comunidades de Aprendizaje, etc.

Desde el Centro de Profesorado Huelva- Isla Cristina como institución encargada de la formación permanente del profesorado, no queremos quedarnos al margen y en los últimos años se ha sensibilizado especialmente con este tema organizando innumerables acciones formativas centradas



en temas relacionados con la mejora de la convivencia en nuestros centros. Estas acciones se han venido centrando especialmente en temas como la adquisición de estrategias para la resolución pacífica de conflictos, la organización del Aula de Convivencia, el funcionamiento de procesos de mediación entre iguales, estrategias didácticas cooperativas, la intervención en casos de acoso escolar o el desarrollo de los programas impulsados por nuestras consejerías citadas anteriormente. En definitiva, la mayor parte de estas acciones estaban enfocadas a la adquisición por parte del profesorado de estrategias metodológicas que le permitieran conocer, comprender e intervenir en los conflictos y situaciones problemáticas que se suceden diariamente en las aulas de forma positiva.

En los últimos cursos nos planteamos una nueva formación para mejorar la convivencia centrada en ofrecer estrategias formativas más preventivas y menos reactivas en donde fundamentalmente se trabaje sobre las propias competencias emocionales del profesor/a. La propia forma de ser y estar del maestro es un factor determinante en estas situaciones.

Estas acciones formativas que venimos diseñando en los últimos cursos, procuramos que sean de carácter eminentemente práctico y vivencial, y persigue que el profesorado mejore sus propias habilidades emocionales para que a su vez este desarrollo repercuta en su vida personal y laboral.

Los contenidos que se trabajan suelen ir orientados a que el profesorado conozca las competencias emocionales, su proceso de desarrollo, el modo en que influyen en la personalidad, cómo expresarlas y regularlas como facilitadora del pensamiento, la adquisición de habilidades sociales, el proceso de coaching como medio de mejora del desarrollo personal...

Todas estas habilidades que tratamos de desarrollar son los pasos previos necesarios para conseguir desarrollar conductas emocionalmente inteligentes. Sin embargo, no son suficientes. Para alcanzar la conducta inteligente emocionalmente necesitamos, además de percibir, conocer y asimilar el mundo emocional, poner en práctica estrategias para manejar nuestras emociones y las de los demás.

Por este motivo, nos interesa en mayor medida los cursos llamados con seguimiento en donde se alternan sesiones presenciales con tareas o estrategias prácticas a desarrollar por el profesorado en sus aulas, directamente con su alumnado. Estas estrategias están centradas fundamentalmente en el análisis y registro de los propios estados de ánimo y pensamientos durante un conflicto sucedido en clase. De esta forma se intenta que el profesorado pueda tomar conciencia y reconocer sus emociones. Solo cuando se toma autoconciencia de las propias emociones, será posible regularlas y darles una expresión adecuada a la situación.

Con este tipo de dinámicas poco a poco vamos consiguiendo que el profesorado sea capaz de analizar qué estrategias de regulación ponen en marcha en sus clases con sus alumnos y qué grado de efectividad tienen, de manera que poco a poco puedan identificar las menos efectivas y sustituirlas por otras que les permitan una mejor adaptación.

Otro tipo de estrategias realizadas en estos cursos han sido: análisis de estilos docentes, role-playing para la práctica e identificación de determinadas habilidades sociales (empatía, asertividad, comunicación efectiva...), dinámicas de grupo, análisis de casos reales, técnicas de relajación, etc.

La valoración de estos cursos por parte de los participantes suele ser muy positiva y acaban reconociendo la repercusión positiva en su quehacer diario apostando finalmente por incluir la educación emocional dentro de su filosofía de trabajo.



Concluyendo, la escuela ha estado tradicionalmente más preocupada en enseñar conocimientos que en la calidad y el modo de vida de la persona que ha de hacer uso de ellos. En la práctica ha habido un gran predominio del desarrollo de lo cognitivo, de lo intelectual. La formación inicial del maestro/a, las asignaturas y sus contenidos, las propias aulas dan muestra de ello.

En la actualidad, se va asumiendo que la dimensión emocional es básica y esencial en la persona y, por tanto, en su educación y desarrollo. La escuela se reconoce como un espacio vivo en donde las emociones del alumnado y del profesorado fluyen, interactúan y han de cuidarse de manera que, como dice Toro, J.M (2005), “la escuela no solo prepare para la vida futura sino que en ella la vida pueda “vivirse” y desarrollarse en toda su plenitud y hondura”.

Desde el Centro de Profesorado Huelva- Isla Cristina defendemos que la convivencia en los centros puede avanzar en la medida en que el profesorado tome conciencia de que su mundo emocional juega un papel importante en las aulas y que su regulación y manejo adecuado puede contribuir enormemente a disfrutar profesional y personalmente de su profesión.

La sonrisa de un niño que es feliz en la escuela no tiene precio.

La sonrisa de un maestro que es feliz en la escuela... eso tampoco tiene precio.

(J.A. Toro)

Referencias Bibliográficas

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona, Praxis.
- BOQUÉ, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona, CEAC.
- JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Graó.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A
- MONEREO, C. (coord.), Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, M.L. (2000) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- ORTEGA, R.; Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona. Edebé.
- TORO, J.M. (2010). *Educar con Co- razón*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer, S.A
- VAELLO ORTS, J.(2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid, Santillana
- VALLÉS, A. (2007). *Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar. El programa PIECE*. Madrid. Editorial Eos.

Reseña Curricular de la autoría

Diplomada en Magisterio, especialidad Educación Infantil. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Coautora del libro: “Docentes y Status Profesional”. Granada. Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (2002) y otros artículos publicados en revistas educativas.

Asesora de formación en el Centro de Profesorado Huelva- Isla Cristina desde el año 2006.



ENSEÑAR COMPETENCIAS EMOCIONALES A UN ALUMNO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA MEDIANTE LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Lozano Martínez, Josefina

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100. Murcia. ESPAÑA *lozanoma@um.es*

Merino Ruiz, Sarai

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100. Murcia. ESPAÑA *smerinoruz@hotmail.com*

Alcaraz García, Salvador

ISEN Formación (Centro adscrito de la Universidad de Murcia). C/ Real, 68. 30201. Cartagena. Murcia. ESPAÑA *sag@um.es*

Resumen: Somos conscientes de las barreras que se encuentran a diario las personas con trastornos del espectro autista (TEA), encontrándose entre ellas ciertas necesidades para desarrollar habilidades emocionales y sociales.

Para la presente investigación se diseñó un programa didáctico dirigido a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias destinado a la mejora de dichas habilidades en un alumno con TEA.

Se llevó a cabo un diseño de caso único donde, desde la perspectiva de la investigación-acción, participaron colaborativamente docente, padres e investigadores universitarios, con el objeto de responder a las necesidades de un alumno de educación primaria con TEA. Los resultados obtenidos, expresaron mejoras en el rendimiento del alumno en dichas habilidades, aplicables al ámbito familiar y al escolar, mostrando así que el alumno consiguió avances en las habilidades de la competencia emocional evaluada.

Palabras Clave: Trastornos del espectro autista, colaboración escuela-familia, teoría de la mente, reconocimiento emocional.



1. Introducción

Tras la revisión de distintas investigaciones sobre las necesidades presentadas por personas con TEA, se apreció que una de las barreras con las que se encuentran estas personas, procede de tener aminorada la habilidad para atribuir estados mentales a los demás. La inexistencia de esta habilidad con la que cuentan niños de cuatro años con desarrollo típico, tiene lugar por la existencia de un déficit en el desarrollo de una “teoría de la mente” (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), referido a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias.

La razón por la que se decidió desarrollar la investigación sobre la enseñanza de habilidades emocionales y sociales **aun alumno con TEA**, proviene de la necesidad observada de realizar un estudio donde se expusieran los beneficios que esta enseñanza proporciona al alumnado con TEA, si el proceso de enseñanza de habilidades sociales y emocionales se diseña e implementa en ambientes reales y naturales (por ejemplo, el hogar y el centro educativo) y si tiene lugar una colaboración entre los principales agentes de estos contextos, padres y docentes (Lozano & Alcaraz, 2010; Lozano, Alcaraz & Colás, 2010a, b).

Por consiguiente, se estimó importante que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnado con TEA se tuviera en cuenta la perspectiva de la familia, dándole oportunidades de expresar y compartir ideas y opiniones (Sánchez & García, 2009). No se trata únicamente de hacer participe a la familia de la educación de su hijo, sino de convertir al contexto familiar en el punto de partida de nuestras intervenciones (Moes & Frea, 2002), basándonos en la información obtenida por medio del contexto familiar para individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cara a mejorar la educación de los alumnos (Bas & Pérez de Guzmán, 2010; García, Gomariz, Hernández & Parra, 2010).

Se referenciará el estudio de Ricks y Wing (1975) que nos proporciona la idea clave de que la familia tiene una interpretación efectiva de los actos de comunicación y acción de sus hijos, permitiendo valorar, de manera más profunda, los resultados de un proceso de intervención educativa. Además, y desde otra perspectiva, es fundamental la participación de los padres en la medida que, como señalan Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne & Gallagher (2010), la percepción de las necesidades de las familias en cuanto a la atención educativa de sus hijos, tiene distintos matices según provenga del profesional o emane de la familia, por lo que hay que aunar ambos puntos de vista ante la intervención educativa.

También, y en la línea que venimos planteando es fundamental la colaboración escuela-familia, porque promueve cambios positivos en la actitud de los padres con los hijos, observando un aumento de comentarios sensibles de los progenitores, tras la participación en el desarrollo de procesos de intervención sobre sus hijos (Giorlametto, Sussman & Weitzman, 2007).

Por tanto, estamos convencidos de la importancia de que las intervenciones se desarrollen en situaciones de enseñanza reales y naturales, pues estos entornos pueden propiciar la generalización y extensión de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales, estando avalada esta hipótesis por diversos autores, entre ellos Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez, (2005), Ozonoff y Cathcart (1998), que resaltaban su efectividad en la mejora del desarrollo de los niños con TEA, o Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y McLean (2001), que promulgaron las consecuencias positivas que conlleva el brindar a los niños actividades de aprendizaje en ambientes naturales.



Desde estas premisas, se diseñó e implementó para esta investigación un programa de enseñanza guiado y sistemático, dirigido al desarrollo de habilidades emocionales y sociales de un alumno con TEA, en aras de efectuar un estudio de caso único que contara con la participación del núcleo familiar en el proceso de intervención.

2. Diseño y desarrollo de la investigación

2.1. Objetivos de la investigación

Se centró el objetivo general de esta investigación en demostrar que un proceso de intervención educativa para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en un alumno con TEA, desde un ámbito de colaboración entre la familia y la escuela, favorece la mejora y generalización de dichas habilidades en el sujeto objeto de estudio.

Se descompuso este objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- Valorar un proceso de intervención educativa a través de un programa didáctico sobre el desarrollo de competencias emocionales y sociales en un alumno con trastornos del espectro autista.
- Conocer los avances de las habilidades emocionales y sociales del alumno participante con TEA tanto en el ámbito escolar como familiar.
- Comprobar los beneficios de la colaboración entre docente y padres ante los procesos de intervención educativa en el alumnado objeto de estudio.

2.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación se encuadra en una investigación-acción con la existencia de una participación multifactorial, formando parte de ella la docente, los padres y el equipo investigador. Se llevó a cabo un programa educativo de caso único, elegido para poder individualizar y concretar nuestro estudio, debido a que cada niño con TEA, posee unas características distintas a cualquier otro con el mismo tipo de trastorno, no siendo posible diseñar un proyecto generalizable a todos los niños con TEA. La finalidad de la intervención se concretó en que el alumno con TEA adquiriera y mejorara las habilidades emocionales y sociales, ayudándonos para ello de la colaboración de la familia.

2.3. Participantes

Como hemos comentado, contaremos con una participación multifactorial, en concreto, serán varios los agentes participantes en esta investigación: un alumno con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, de 13 años de edad, varón, escolarizado en un centro de educación primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España); los padres del alumno y la docente del mismo (maestra especialista en pedagogía terapéutica, así como los investigadores de la universidad de Murcia, concretamente tres personas del departamento de Didáctica y Organización Escolar.

2.4. Instrumentos, técnicas y procedimientos de recogida de información

Fue mediante distintas técnicas e instrumentos de recogida de información, como se llevó a cabo tanto el desarrollo del programa de intervención como la interpretación de resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se muestran y describen brevemente los instrumentos utilizados:



- “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009). Se trata de un material didáctico para evaluar y fomentar las habilidades enunciadas, encontrándose estructurado de tal manera que sirve tanto de evaluación (inicial y final), como de proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tareas utilizadas para la evaluación (tabla 1) como para el programa didáctico (tabla 2) son las que se contemplan a continuación:

Tabla 1. Tareas realizadas en distintos niveles en la evaluación inicial y final.

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL (MATERIALES “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009))	
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en una situación específica	Objetivo: Reconocer emociones básicas <i>10. Reconocer la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea</i>
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en una situación específica	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas <i>18. Responder adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona</i>
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (<i>emociones complejas</i>)	Objetivo: Reconocer y justificar emociones complejas <i>19. Responder adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona</i>
NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en deseos	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas según el deseo que tenía el personaje <i>20. Comprender que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.</i>
NIVEL 3: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN CREENCIAS. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en creencias	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas según la creencia del personaje <i>21. Responder adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere</i>
NIVEL 3: PRINCIPIO DE “DE VER HACE SABER”. ACTIVIDAD 1: Adivina dónde se esconde	Objetivo: Comprender que las personas sólo pueden saber lo que ven <i>22. Comprender que no puede saber algo que no ha visto</i>
NIVEL 4: CREENCIA VERDADERA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN. ACTIVIDAD 1: Si lo veo lo sé	Objetivo: Comprender que las personas no saben dónde están las cosas si no las ven <i>23. Ser capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron</i>
NIVENIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN. ACTIVIDAD 3: Creencia falsa de localización inesperada	Objetivo: Comprender que si cambian algo de sitio y la persona no lo ve, cree que está donde lo dejó. <i>24. Responder adecuadamente a la siguiente tarea: un personaje guarda un objeto en un lugar pero se lo cambian sin que lo vea. ¿Dónde irá a buscarlo?</i>



Tabla 2. Tareas realizadas en distintos niveles en el proceso de enseñanza-aprendizaje

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (MATERIALES “Aprende con Zapo”	
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 2: Juicios de emoción basados en dos situaciones	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas y complejas <i>Responde adecuadamente al preguntarle el por qué de la alegría, tristeza, enfado, miedo interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de un personaje ante dos situaciones</i>
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 3: Juicios de emoción de dos personajes en una misma situación	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas y complejas <i>Responde adecuadamente al preguntarle el por qué de la alegría, tristeza, enfado, miedo, l interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de dos personajes en un mismo escenario</i>
NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS. ACTIVIDAD 2: Las historias emocionales	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas y complejas según el deseo que tiene el personaje de la historia <i>Comprende una emoción básica y/o cognitiva en función de la situación en que se encuentra el personaje</i>

– **Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales**

Esta escala se utilizó para la evaluación de los resultados obtenidos, citada como “Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales”. Se trata de una escala de tipo *Likert* con 5 valores, constando de 26 ítems. Cada uno de estos ítems se puntuará con valores que oscilan del 1 al 5, en función de si el alumno tenía o no adquirida la capacidad evaluada. Algunos de los apartados de la escala, se encontraban correlacionados con ciertas tareas pertenecientes a los materiales ya citados. Por ello, en la tabla 1 en cada una de las tareas especificadas, aparece el número que se corresponde con el ítem de la escala.

– **Entrevista a docente y padre**

Para aumentar la información de carácter cualitativo, se utilizó la última reunión, establecida con la docente y el padre del alumno, para realizarles una entrevista semiestructurada, pues se pensó que sería muy válida, y así se confirmó posteriormente, para obtener información relevante para la investigación, pues ayudó a interpretar los resultados de manera minuciosa.

2.5. Procedimiento didáctico

El proceso de enseñanza y aprendizaje tuvo una duración de un curso académico (2010/2011), teniendo lugar la intervención en el centro educativo del alumno, estando acompañado por la docente, y en el hogar, asistido aquí por los padres, siguiendo metodológicamente un proceso en espiral constituido por cuatro fases: *planificación, acción, observación y reflexión*. Fueron cuatro los encuentros establecidos con los participantes de la investigación, a excepción del alumno, donde se realizaron las siguientes tareas:

- Planificación del programa de trabajo.
- Distribución a padres y docente del material con el que trabajar (evaluación inicial, el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación final).
- Recogida del material implementado en ambos contextos.
- Valoración de los logros alcanzados por el alumno.



3. Resultados

Empezarán a describirse los resultados de cada objetivo específico para, de este modo, ir dando respuesta al objetivo general. Para el primer objetivo que fue **valorar un proceso de intervención educativa a través de un programa didáctico**, se observó resultados positivos, pues las figuras 1 y 2, indican que dicha intervención educativa produjo beneficios en el ámbito familiar y escolar, a pesar de que se aprecian ciertos fallos en la justificación de las emociones complejas, que deberán seguir trabajándose en el entorno familiar.

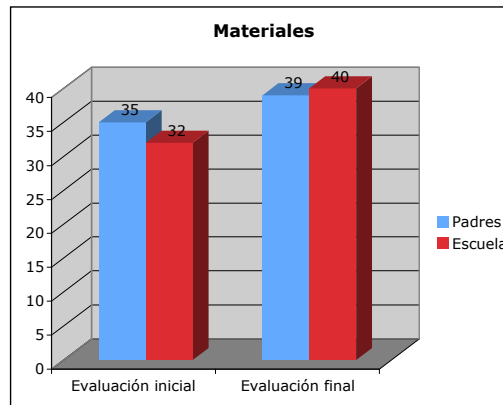


Figura 1.

Evaluación del programa didáctico según padres y escuela

Respecto del **objetivo segundo: valoración de los aprendizajes del alumno participante con TEA sobre sus habilidades emocionales y sociales tanto en el ámbito escolar como familiar**, se advirtió que los resultados procedentes de la “Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales”, que muestran puntuaciones más elevadas en la evaluación final en comparación con los valores dados en la inicial, provocando como consecuencia una mejora en dichas habilidades.

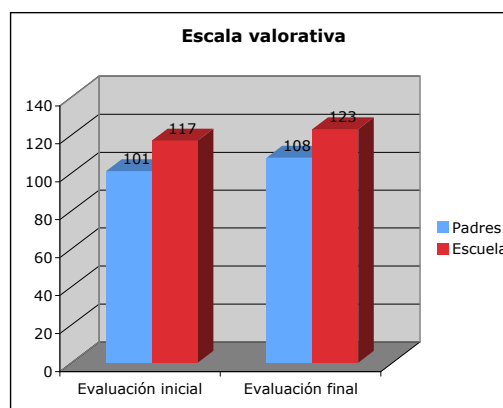


Figura 2.

Resultados escala valorativa según padres y escuela

Los resultados del tercer objetivo, **comprobar los beneficios de la colaboración docente-padres ante los procesos de intervención educativa con el alumno objeto de estudio**, se describen justificando las aportaciones de la maestra y el padre en la entrevista realizada en la última sesión de trabajo. Ambos consideraron que los avances alcanzados por el alumno, eran fruto de la colaboración entre familia y escuela en el proceso de intervención educativa con el alumno con TEA. La valoración otorgada por el padre y la docente a los materiales empleados de “Aprende con Zapo” fue muy



positiva, manifestándose orgullosos por los resultados observados tras el proceso de intervención del alumno.

El padre expresó que su hijo había conseguido pequeños pero importantes avances, mostrándose receptivo a continuar en años posteriores con el programa trabajado, pues estaba convencido de que siguiendo con esta dinámica, su hijo seguiría progresando en la adquisición de habilidades emocionales y sociales.

La docente valoró como efectivas las actividades realizadas con el alumno, pues realmente había adquirido habilidades y estrategias imperceptibles hasta el momento. Además, estimó fundamental la colaboración familia-escuela, pues el niño había conseguido darse cuenta de las emociones de las personas de su contexto, e identificar el sentimiento de tristeza.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados procedentes de dos de los instrumentos utilizados, materiales “Aprende con Zapo” y “Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales”, indican la adquisición de habilidades por parte del alumno, consiguiendo una valoración positiva de ambos contextos hacia el trabajo colaborativo con el programa didáctico.

Los resultados hallados en este estudio, confirman los de Ozonoff y Cathcart (1998) quienes sugirieron que los programas de intervención educativa en los que tenía lugar la participación de la familia, promovían mejoras en el desarrollo de los niños con TEA. También corroboran los obtenidos por Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y McLean (2001) que hallaron en su investigación que las actividades de aprendizaje ofertadas a los niños en ambientes naturales son más propensas a estar vinculadas a consecuencias positivas.

Quedan defendidas las conclusiones extraídas por Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez (2005), que indicaron que los procesos educativos destinados a mejorar el reconocimiento de emociones y predicción de creencias, desarrollados en situaciones de enseñanza reales y naturales, pueden provocar que los aprendizajes escolares consigan generalizarse a otros contextos.

Los cambios que se detectaron en las actitudes del padre hacia su hijo, confirman las conclusiones de Giorlametto, Sussman & Weitzman (2007), pues descubrieron cambios en la sensibilidad de los padres, manifestados en mayores comentarios sensibles hacia sus hijos, tras participar en el proceso de intervención.

Un aspecto a destacar, fue el expresado por Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne & Gallagher, (2010) que captaron diferencias en cuanto a la percepción que tienen las familias y los profesionales de las necesidades de la atención educativa del niño con TEA.

Con los resultados obtenidos, se puede confirmar lo manifestado por Moes & Frea (2002), que consideran necesario establecer al entorno familiar como el punto de inicio de nuestras intervenciones, dejando de ser meros participantes puntuales para instaurarse como pieza fundamental de la educación de sus hijos.

Esta comunicación concluye, manifestando la confirmación de nuestro objetivo general, pues el alumno con TEA participante en esta investigación, consiguió avances en el reconocimiento y justificación de las habilidades emocionales y sociales. Por tanto, se afirma que los logros del alumno son significativos si en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales existe la colaboración familia-escuela y éste tiene lugar en situaciones de enseñanza reales y naturales como son la escuela y el hogar.



Referencias Bibliográficas

- BARON-COHEN, S. (1993). From attentional-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind and dysfunction. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism*. Oxford: University Press.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. Y FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- BAS, E. Y PÉREZ DE GUZMÁN, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- CHIN, H. Y BERNARD-OPITZ, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- DILLENBURGER, K., KEENAN, M., DOHERTY, A., BYRNE, T. Y GALLAGHER, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37(1), 13-23.
- DUNST, C.J., BRUDER, M.B., TRIVETTE, C.M., HAMBY, D., RAAB, M. Y MCLEAN, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- GIORLAMETTO, L., SUSSMAN, F. Y WEITZMAN, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Communication Disorders*, 40, 470-492.
- HERNÁNDEZ, M. A., Y LÓPEZ, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*. 87, 3-26.
- LOZANO, J. Y ALCARAZ, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- LOZANO, J., ALCARAZ, S. Y COLÁS, P. (2010a). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 367-382.
- LOZANO, J., ALCARAZ, S. Y COLÁS, P. (2010b). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.
- LOZANO, J. Y ALCARAZ, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
- MOES, D. Y FREA, W.D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 23, 521-534.
- MORENO, F. J., AGUILERA, A., SALDAÑA, D. Y ÁLVAREZ, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-374.
- OZONOFF, S Y CATHCART, K. (1998). Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 28(1).
- OZONOFF, S. Y CATHCART, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- RICKS, D.M. Y WING, L. (1975). Language, Communication, and the Use of Symbols in Normal and Autistic Children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5(3), 191-221.
- RIVIÈRE, A. (1998). Educación del niño autista. En J. Mayor, *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- WIMMER, H. Y PERNER, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function or wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 41-68.



- WING, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum.

Reseña Curricular de la autoría

Josefina Lozano Martínez es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia Diplomado en Magisterio y Licenciada en Pedagogía. Es profesora titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ha realizado trabajos de investigación sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad y tiene publicaciones y comunicaciones sobre esta temática. Sus líneas de investigación actuales son la educación intercultural, la educación de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente la respuesta educativa y la colaboración escuela-familia ante las necesidades de las personas con trastornos del espectro autista; el consumo de medios digitales y la brecha digital, así como buenas prácticas en escuelas inclusivas.

Grupo de investigación Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad. Universidad de Murcia.

Salvador Alcaraz García, doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia, es profesor del Instituto Superior de Enseñanzas (Centro adscrito a la Universidad de Murcia) y miembro del equipo de investigación de la Universidad de Murcia *Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad*. Sus líneas de investigación se centran en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Sarai Merino Ruiz, licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Becaria de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en el Dpto. Didáctica y Organización Escolar.



EL AUTISMO EN LA DIVERSIDAD EDUCATIVA

Línea temática1: Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios.

Puig Moratal María Julia

Dpto. Didáctica, Facultad ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. España juliamariapuig@hotmail.com

Puig Moratal Vicente

Dpto. de nuevas tecnologías. Investigador en educación. Instituto Ciutadella. Baleares. España pdjp2@hotmail.com

Resumen: Los alumnos autistas en un ambiente estructurado, clarificado, previsible y con unas técnicas de socialización con el resto de compañeros, llegan a disfrutar de sus tareas y lo más importante, consiguen manifestar sus emociones a sus compañeros y adultos de su alrededor, alcanzan una empatía a nivel de grupo en la que la cooperación y ayuda entre iguales es muy significativa y beneficiosa en el aprendizaje de todos los alumnos que conforman el aula, a pesar de la diversidad de necesidades que se pueden precisar dentro de un mismo grupo aula e incluso en aulas con muchos alumnos, como es en nuestro caso 11.

Palabras Clave: autismo, interacción social, anticipación, colaboración, contingencias.



La Ley Orgánica de Educación (LOE, de 3 de junio de 2006) contempla en sus artículos una nueva realidad. El Título II, Capítulo 1º nos habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, incluso los de altas capacidades. Se habla de alumnos/as con discapacidad o trastornos graves de conducta a los que se defiende su derecho a la igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo y a una escolarización basada en los principios de Normalización, sectorización, individualización y de integración.

LOE plantea en su preámbulo que se hace necesario combinar calidad con equidad en la oferta educativa, es decir, lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales. Una de las consecuencias más relevantes de este esfuerzo consiste en la atención a la diversidad como un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Se trata, por tanto, de la personalización de la enseñanza. Se centra en las características diferenciales, en las peculiaridades de su alumnado. La observación y la evaluación de los intereses, las motivaciones y las capacidades de aprendizajes se convierten en estrategias fundamentales para poder realizar adaptaciones del currículo a la diversidad del alumnado con el que nos encontramos en las aulas. Este es el reto de la escuela en nuestro tiempo, encontrar una estabilidad que equilibre el peso entre la capacidad de acceder a los contenidos de las materias y la diversidad del alumnado.

Destacamos los intereses, las motivaciones y la interdependencia que se originan entre todos estos factores en un auténtico proceso de enseñanza/aprendizaje.

La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria. La familia, que hasta hace poco era uno de los referentes fundamentales en cuanto a modelos, normas de conducta y culturalización del individuo, destina ahora más tiempo al ámbito laboral por lo que la escuela ha pasado a asumir muchas de sus funciones de cuidado, protección y educación de los hijos, con todas las tensiones que esto implica y con la pérdida de equilibrio que la diversificación de modelos conlleva. La formación del profesorado en la diversidad es conveniente para analizar los diferentes aspectos con los que nos encontramos y las diferentes propuestas de intervención. La labor es de todos, no sólo de los maestros, pero éstos tienen, sin duda, un papel muy importante como mediador en el aprendizaje.

A partir de los años 90 se habla de la inclusión escolar. Se trata de acomodar la institución a la realidad: todos los alumnos son diferentes, con iguales derechos. Se centra en las necesidades de cada miembro de la escuela. El problema no es cómo integrar a los alumnos, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad que fomente el éxito de todos los miembros de la escuela. Se basa en la interdependencia, la responsabilidad y el respeto.

Cada uno de los que conforman el centro educativo tiene sus propias señas de identidad, el simple hecho de compartir espacios comunes no implica una interrelación, compañerismo e interacción positiva, por tanto, el profesor debe mediar para que los intercambios sean provechosos, de solidaridad, comprensión al compañero a pesar de las diferencias que pueda manifestar respecto a uno mismo, de trabajo cooperativo.

En nuestro caso nos ocupamos de qué y cómo trabajar con autistas.

Definimos autismo y señalamos sus características. Explicamos las formas de comunicación que usan autistas y las formas para interactuar con ellos.



Primeros Conceptos de Autismo

Leo Kanner (1943); describe los resultados de su investigación con once niños que padecían de una condición muy diferente, a todo lo reportado hasta entonces en la literatura psicopatológica y por tanto sujeta a estudio. Este estudio se ha considerado como el que dio inicio a investigaciones basadas en el desarrollo posterior de estos niños según Castanedo, 1997; El término Autismo proviene del griego “autos” que significa uno mismo o sí mismo, fue Bleuler, psiquiatra suizo, quien en 1906 lo usó por primera vez para designar con ello “... las alteraciones del pensamiento. En 1988, López y Sánchez refieren que el autismo es un síndrome que se origina en la etapa infantil y señalan que se presenta en niños cuyos vínculos que los mantienen unidos al mundo circundante permanecen bloqueados y los postran en un estado de retraimiento e insensibilidad a todo estímulo externo. Plantean además que los síntomas del Autismo aparecen generalmente entre los 18 meses y los tres años de vida. María Paluszny (1987), por su parte caracteriza al Autismo como un síndrome en el que se caracteriza por la falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para la comunicación, rituales y resistencia al cambio. Se caracterizan por: problemas de conducta, Conductas perturbadoras, Autoestimulación, Autoagresión Neuropsiquiátrica, Conducta disruptiva, Ecolalia, Retraimiento social.

Formas de interactuar con autistas

Debemos buscar la mejor manera de poder acercarnos a ellos, sin discriminarlos de ninguna manera. Debemos tratar de comunicarnos utilizando palabras claras y simples en una forma tranquila. También es recomendable, si cabe dentro de nuestras facilidades, emplear gestos, pinturas o fotos según los casos necesarios. Aunque sabemos que existen muchas posibilidades de que no nos respondan, tratemos de saludarlos de manera cordial, llamarlos por su nombre y explicar las cosas con detalle.

Al ver un cambio en el ambiente, ellos se alteran. Debemos de ser pacientes, ya que cuando las cosas no funcionan como quieren, se estresan y muestran agresividad. La manera ideal de relacionarse es de forma amistosa y educativa.

Nuestra experiencia se desarrolla en un aula de adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y 20 años, pertenecientes al ciclo de transición a la vida adulta, con distintas necesidades, entre ellas, parálisis cerebral, autismo, síndrome de Down con autismo, enfermedades neurodegenerativas y discapacidad cognitiva.

Como hemos mencionado anteriormente, el simple hecho de compartir aula no significa que interactúen de la forma más apropiada, si no se les mentoriza, puede inclusive que sea contraproducente la falta de socialización en la que se puede llegar a traducir.

La preparación de la profesora es óptima y sabe cómo manejarse entre las diferentes, diversas y múltiples necesidades en un espacio y tiempo tan reducido y en un aula con una ratio muy elevada, 11 adolescentes con perfiles muy dispares entre sí.

El objetivo es crear clima aula, que interaccionen entre ellos, se ayuden, colaboren, el trabajo cooperativo y el disfrute con las tareas, que conozcan entre ellos la atención a la diversidad, el respeto entre ellos y sobre todo el bienestar a nivel personal, social y académico dentro y fuera del aula, en los espacios comunes del centro y en el exterior del centro junto a sus familias.



Nos planteamos qué y cómo trabajar con los autistas en esta aula puesto que presentan altas necesidades en la comunicación.

Partimos de una serie de premisas llevadas a cabo en nuestro grupo de alumnos:

1. Establecer más relaciones positivas, estrechas y significativas entre el profesor, educadora y el alumno, promover la sensación de confort, bienestar y seguridad con otros.
2. Dar sentido al espacio y al tiempo. Concederle un mundo previsible y estructurado.
 - Estructuración del medio físico en el que le acomodamos un lugar para cada cosa, actividad, minimizamos los elementos de distracción, empleamos símbolos que indican las funciones de cada entorno físico diferenciando la actividad o tarea a realizar preguntándonos para qué o para quién.
 - Enfatizamos los límites o diferencias entre los distintos espacios usando claves relevantes y significativas.
 - Estructuramos actividades. Organizamos el espacio y el tiempo.
 - Entorno planificado y organizado, se le organiza al alumno las tareas a diario para que tenga orden y pautas a seguir.
 - Establecemos secuencias previsibles y /o fijas de las actividades cotidianas y de las diferentes acciones que componen una actividad.
 - Introducimos los cambios de forma planificada para que no pierda el control de la situación.
 - Empleamos claves o símbolos que le ayudan a entender el paso del tiempo y las actividades en marcha a través de agendas, temporizadores, relojes.
 - Empleamos símbolos que les ayudan a organizarse en las distintas actividades.
 - Aumentamos la frecuencia de periodos planificados de interacción social. Con el tiempo, el autista va en busca de sus compañeros solicitando su contacto físico y visual.
 - Estructuramos las relaciones personales
 - Claves sociales claras, simples, constantes y coherentes.
 - Establecemos límites claros y precisos a las conductas del alumno.
 - Empleamos contingencias previamente establecidas fijas y sistemáticas.
3. Facilitar y promover las interacciones y habilidades sociales de forma o en contexto natural:
 - comprender y compartir estados atencionales.
 - Propiciar la atención selectiva a estímulos sociales y las sensaciones de bienestar y seguridad en la interacción.
 - Contacto ocular.



- Inicio de actividades de acción y atención conjunta, imitación, memoria, asociaciones.
- Mirada referencial.
- Usar y comprender claves socioemocionales y atribuir y/o compartir emociones.
- Comprensión de gestos emocionales básicos de personas familiares en contexto habitual.
- Aceptar y buscar consuelo.
- Expresar enfado o rechazo adecuadamente.
- Expresar deseos.
- Identificar emociones
- Reciprocidad socioemocional.
- Interaccionar con sus compañeros.

4. Desarrollar la comunicación creando un entorno educativo

- Preparamos un ambiente físico y social para que surja la necesidad de comunicar y para que existan numerosas oportunidades de intercambio comunicativo.
- Respondemos a las conductas comunicativas del alumno, con el objetivo que generen efectos naturales inmediatos y fácilmente predecibles.
- Proporcionamos su participación activa en actividades e interacciones evolutivamente apropiadas para él.
- Proporcionamos las ayudas necesarias para elaborar un mensaje que le permita expresar sus necesidades, intereses o intenciones comunicativas.
- Facilitamos la comprensión.
- Enseñamos nuevas modalidades de comunicación partiendo de las funciones y contenidos comunicativos que ya posee.
- Aumentamos la frecuencia y espontaneidad en el uso de actos comunicativos que el adolescente ya dispone.
- Generalizamos el uso de los actos comunicativos a los distintos contextos de la vida diaria.
- Incrementamos el empleo funcional del lenguaje.
- Desarrollamos nuevos contenidos teniendo en cuenta que sean funcionales y relevantes para el alumno.
- Saber rechazar adecuadamente



- Identificar objetivos y palabras de acción.
- 5. Diseñamos objetivos y actividades de aprendizaje significativo y funcional.
- 6. Identificamos las necesidades e intereses del alumno y anticipamos sus necesidades futuras aprovechando intereses personales.
- 7. El método de enseñanza es por encadenamiento, aprendizaje sin errores o minimizándolos.
- 8. Intercalamos actividades o rutinas nuevas con rutinas de alta frecuencia.
- 9. Datamos al alumno del máximo autocontrol sobre sí mismo y la situación.
- 10. Distintas actividades para conseguir un mismo objetivo, a través de ensayos múltiples y recurrentes.
- 11. Estructuramos y controlamos la situación de aprendizaje programando estímulos antecedentes y consecuentes comunes al ambiente en que se desenvuelve, neutralizamos estímulos irrelevantes, acentuamos los relevantes, aseguramos la atención del alumno, aseguramos la motivación del alumno, empleamos la enseñanza secuenciada.
- 12. Cambio gradual de conductas problemáticas y /o sustitución por conductas funcionales.

Como hemos destacado anteriormente, la metodología es importante que esté basada en el aprendizaje sin errores para poder instaurar en el alumno un referente comportamental sin frustraciones, sin espacios de tiempo vacíos, en un ambiente estructurado, valiéndonos de su memoria mecánica.

El aprendizaje será significativo para el alumno provocándole la necesidad y el interés de comunicarse con el entorno inmediato.

Cuando el profesor crea clima aula y les enseña a entender que sus compañeros tienen necesidades distintas a las suyas, los alumnos lo entienden y se adaptan a las circunstancias, siendo parte activa del proceso de enseñanza/aprendizaje, colaborando entre ellos y facilitándose unos a otros el trabajo.

Los autistas en este ambiente de cooperación, comprensión y compañerismo se sienten seguros de sí mismo tomando la iniciativa de buscar a sus compañeros para interactuar con ellos, aprenden de sus iguales y se manifiestan contentos, motivados, partícipes de las tareas a realizar.

Los autistas previamente anticipadas todas las actuaciones del aula, disfrutan de las actividades, inclusive tomando la iniciativa de colaborar y buscar el apoyo de sus compañeros. En cuanto a los contenidos curriculares que pretendemos desarrollar se encuentran los siguientes:

Contenidos Curriculares

Con nuestros alumnos hemos puesto en práctica las siguientes actividades y tareas en beneficio de alcanzar el óptimo rendimiento a nivel curricular personal, social, familiar.



Entre ellas destacamos los siguientes:

Asociar. Colores. Clasificaciones. Esquema corporal. Coordinación óculo-motriz. Letras y Números. Orientación espacial. Resolución de problemas.

Análisis-Síntesis. Aprendizaje de sílabas, palabras y frases. Atención. Discriminación auditiva y visual. Fluidez verbal. Lectura y escritura. Mejorar la comprensión lectora.

Memoria auditiva y visual. Percepción. Perfeccionar la lectura de palabras y frases.

Vocabulario. Escuchar. Expresión y comprensión verbal. Conocimiento de objetos y la naturaleza. Formas. Direcciones y secuencias. Resolución de problemas. Discriminación auditiva y musical. Estimulación auditiva. Inicio en lectura musical. Memoria auditiva. Secuencias musicales. Encajes. La serie numérica. Contar.

El conocimiento de los números del 1 al 20. El desarrollo de la lógica y mecanismo del cálculo. El inicio en la comparación de cantidades y su representación simbólica. El refuerzo de la memoria visual y perceptiva. La asociación conceptual entre cantidades y las cifras que las representan. Lógica. Memoria visual y perceptiva. Razonamiento.

Comentar y crear historias sociales. Crear y visualizar animaciones y/o secuencias sociales. Favorecer la interpretación y utilización de las expresiones faciales. Generar expresiones faciales y emocionales combinadas con diversas acciones de los rasgos faciales. Identificación de los estados emocionales. Igualar las expresiones con imágenes, fotos, ante otra persona o ante el espejo. Imitar expresiones. Completar o elegir entre varias opciones y todo ello adaptado a las necesidades, intereses, prioridades y posibilidades de nuestros alumnos y alumnas. Asociaciones: texto-texto, imagen-texto, identificación, exploración: asociar nombres con fotos, lugares con personas, aulas con alumnos, etc. Crucigramas. Paquetes de actividades concretos elaborados por y para nuestras necesidades, o utilizar la amplia gama ya existente. Elaborar documentos adaptados: agendas, libros personales. Favorecer la comprensión del entorno. Favorecer la comunicación en personas sin lenguaje oral y discapacidad intelectual asociada. Aprender canciones con gestos. Asociación de imágenes. Coordinación óculo-manual. Discriminación auditiva y visual. Iniciar al niño en el manejo del ordenador. Motivación en el aprendizaje. Favorecer la interpretación y utilización de las expresiones faciales. Identificación de los estados emocionales. Comentar la actividad diaria, pasada y futura. Elaborar agendas y horarios personales.

Estructuración espacial y temporal. Preparar secuencias de acción.

Para conseguir:

Lenguaje receptivo. Anticipación. Flexibilidad mental y comportamental. Sentido de la actividad propia. Lenguaje expresivo. Lenguaje receptivo. Relación Social. Imitación.

Destacar que nuestro programa ha sido efectivo en el ciclo de Transición a la vida adulta de los alumnos, los alumnos autistas se han involucrado en las tareas del aula y aula hogar, manifestando interacción con sus compañeros, tomando iniciativa de buscarles y tener contacto tanto a nivel físico como visual con sus compañeros, profesores, educadoras.

Han logrado realizar actividades de índole social disfrutando de ellas, incrementando el vocabulario, el lenguaje receptivo y expresivo.



La información a la familia es básica para que se sigan las mismas líneas de trabajo y conseguir una extrapolación del aprendizaje a todos los niveles en los que se desenvuelve al alumno.

Las personas con autismo pueden:

- Ser extremadamente sensibles en cuanto a la vista, el oído, el tacto, el olfato o el gusto
- Experimentar angustia inusual cuando les cambian las rutinas.
- Efectuar movimientos corporales repetitivos.
- Mostrar apegos inusuales a objetos.

Los síntomas pueden variar de moderados a graves.

Los problemas de comunicación pueden abarcar:

- Es incapaz de iniciar o mantener una conversación social.
- Se comunica con gestos en vez de palabras.
- Desarrolla el lenguaje lentamente o no lo desarrolla en absoluto.
- No ajusta la mirada para observar objetos que otros están mirando.
- No se refiere a sí mismo correctamente Repite palabras o memoriza pasajes.

Interacción social:

- Tiene dificultad para hacer amigos.
- No participa en juegos interactivos.
- Es retraído.
- Puede no responder al contacto visual o a las sonrisas o puede evitar el contacto visual.
- Puede tratar a otros como si fueran objetos.
- Prefiere pasar el tiempo solo y no con otros.
- Muestra falta de empatía.

Respuesta a la información sensorial:

- No se sobresalta ante los ruidos fuertes.
- Presenta aumento o disminución en los sentidos de la visión, el oído, el tacto, el olfato o el gusto.
- Los ruidos normales le pueden parecer dolorosos y se lleva las manos a los oídos.
- Puede evitar el contacto físico porque es muy estimulante o abrumador.



- Frota superficies, se lleva objetos a la boca y los lame.
- Parece tener un aumento o disminución en la respuesta al dolor.

Juego:

- No imita las acciones de otras personas.
- Prefiere el juego ritualista o solitario.
- Muestra poco juego imaginativo o actuado.

Comportamientos:

- "Se expresa" con ataques de cólera intensos.
- Se dedica a un solo tema o tarea (perseverancia).
- Tiene un período de atención breve.
- Tiene intereses muy restringidos.
- Es hiperactivo o demasiado pasivo.
- Muestra agresión a otras personas o a sí mismo.
- Muestra gran necesidad por la monotonía.
- Utiliza movimientos corporales repetitivos.

Referencias Bibliográficas

- CASTANEDO, C. (1997): «Autismo», en *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, CSS.
- KANNER, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child* 2: 217-50. "Reprint". *Acta Paedopsychiatr* 35 (4): 100-36. 1968.
- GOLEMAN, D (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- SCHAEFFER, B.; MUSIL, A. y KOLLINZAS, G. (1980): *Comunicación total: un programa de habla signada para niños no verbales*. Champaign, Illinois, ResearchPress
- SMITH, B. y SIMPSON, R.L. (1994): «Facilitated Communication with Children Diagnosed as Autistic in Public School Settings», en *Psychology in the Schools*, 31; 208-220.

Reseña Curricular de la autoría

Puig Moratal M.J. es Doctora en Ciencias de la Educación con experiencia en el campo educativo en los distintos niveles y modalidades. Profesora de la Universidad Católica de Valencia. Investigadora en Educación.

Puig Moratal, V. Es profesor. Investigador en educación.



HISTORIAS DE VIDA: UNA VÍA IDÓNEA PARA EL ESTUDIO DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL PROFESORADO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Álvarez Álvarez, Carmen

Dpto. de Educación, Facultad de Educación, Universidad de Cantabria. Avenida de los Castros, s/n, 39005, Santander, ESPAÑA carmen.alvarez@unican.es

Resumen: La comunicación plantea el interés que tiene la elaboración de historias de vida para el estudio de las relaciones posibles entre la teoría académica y la práctica escolar en el profesorado. En primer lugar se sitúa el tema de las relaciones teoría-práctica como algo complejo. A continuación se plantea cómo es posible explorar estas relaciones en el profesorado. Se informa sobre las metodologías más adecuadas y sobre los criterios para seleccionar a los sujetos a estudiar. Se concluye con algunas ideas que permiten afirmar que la elaboración de historias de vida permite ligar conocimiento y acción, saber y hacer, teoría y práctica.

Palabras Clave: relación teoría-práctica, historias de vida, formación del profesorado.



1. La complejidad de la relación teoría-práctica

El saber pedagógico y la práctica escolar se encuentran en una situación de permanente tensión, se necesitan y se justifican mutuamente; sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para la enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado. En las últimas décadas la investigación educativa ha venido poniendo de manifiesto que la relación entre la teoría y la práctica constituye un problema permanente e ineludible en el campo de la formación del profesorado (Schön, 1992; Carr, 1993, 2007; Elliott, 1993; 2010; Clandinin, 1995; Montero, 1997; Muñoz, 2004, 2005; Broekkamp y Hout, 2007; Whitehead, 2009; Hennessy y Deaney, 2009; Álvarez, 2012). Esta tensión se manifiesta abiertamente en el discurso sobre la educación: con frecuencia decimos que hay que relacionar conocimiento y acción, que hay que pasar a la práctica, que es importante la coherencia del docente, que necesitamos establecer puentes entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos... Sin embargo, las evidencias que tenemos al respecto aún son escasas.

La principal consecuencia que tiene para el profesorado la ausencia de relaciones conscientes entre la teoría y la práctica es su "alienación profesional". Muchos docentes ejercen la enseñanza sin dominar los fundamentos teóricos de su trabajo o careciendo de herramientas para interpretar su contexto. Podría decirse que han sido formados en los fundamentos teóricos de la enseñanza superficialmente, pero no han asumido de forma consciente las implicaciones profundas de su función como docentes ni la lucha contra la reproducción de las desigualdades que el sistema escolar tiende a perpetuar. Esta alienación profesional docente es resultado de la expropiación en el manejo de herramientas básicas de reflexión e investigación sufrida por el profesorado. Enfoques como el "currículum a prueba de profesores", por ejemplo, perpetúan un concepto alienado de la enseñanza, al decirle al docente desde arriba lo que tiene que hacer, instándole a ejecutar y no a pensar por sí mismo. Asimismo, el hecho de que el profesorado haya sido excluidos generalmente de los debates educativos y sustituidos por los "expertos" o por los políticos supone una forma de alienación (Broekkamp y Hout, 2007). Esta expropiación del saber educativo acarrea como consecuencia que el pensamiento de los docentes sea muy pobre en cuanto tiene que ver con el campo de la educación aunque alcance un nivel alto de conocimientos en la materia que se enseña, porque esta situación les convierte en una pieza más del engranaje del sistema educativo, funcionales y acríticos al mismo (Rozada y Cascante, 1989). Se ha llegado a afirmar que: "*Lo realmente negativo en la formación es la resistencia a causa de una cultura de alienación profesional, que en sí misma es una resistencia total a la formación porque no asume ningún cambio*" (Imbernón, 1994: 144).

2. La exploración de relaciones teoría-práctica en el profesorado

El estado de la investigación sobre las relaciones teoría-práctica en el profesorado ha avanzado poco en los últimos años e incluso se encuentra estancado, tanto en su dimensión teórica como en su desarrollo empírico (Korthagen, 2010). En parte se debe a que, si bien constituye un problema de enorme relevancia, se trata de un territorio complicado de explorar. Hay un escaso cultivo del marco teórico sobre la relación teoría-práctica, de tal modo que son escasos los modelos existentes que explican las relaciones entre el conocimiento y la acción. No obstante, existen algunas perspectivas teóricas en la formación del profesorado que pueden contribuir a cimentar las bases del campo, como son la línea de investigación sobre el pensamiento reflexivo, los profesionales transformadores, el pensamiento del profesor, el conocimiento práctico personal, las teorías vivenciadas, etc. (Álvarez, 2012). El investigador que se introduzca en el campo rápidamente descubrirá que se trata de un terreno del que se ha hablado mucho, pero se ha investigado poco, de tal manera que se ha ido constituyendo en una especie de tópico al que acudir en casi cualquier situación apelando a personas muy distintas, que probablemente carecen de un acuerdo básico sobre lo que es o debe ser la relación teoría-práctica. Gimeno (1998: 33), ha señalado con gran acierto:



Cuanto más ambiguo sea un concepto o una pretensión, puede despertar significados en tanta más gente, concitar y aunar tantas más esperanzas. De esa forma es asumido como instrumento compartido en el que, aparentemente, todos están de acuerdo, aunque cada cual le atribuya una acepción diferente. En vez de ser un instrumento para comunicarse pasa a ser mito que aúna a todos los creyentes en el mismo. Con el principio de relación teoría-práctica pasa algo parecido en educación". Y continúa: "práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos".

Si a nivel teórico surgen algunas complicaciones a la hora de explorar las relaciones entre el conocimiento y la acción, entre lo que el profesorado sabe, piensa y hace, a nivel empírico las complicaciones se multiplican, en parte debido a este estado de la cuestión, pero también porque es en sí mismo un asunto complicado de explorar con métodos de investigación tradicionales. Ante esta situación, nos planteamos cómo pueden investigarse las relaciones teoría-práctica en el profesorado a través de dos preguntas: ¿Qué metodologías son más adecuadas? ¿Cómo seleccionar a los sujetos a estudiar?

Tras realizar una investigación de caso en profundidad para analizar la teoría y la práctica de un maestro (Álvarez, 2012), apuntamos algunas ideas que pueden ser de utilidad para indagar empíricamente sobre las relaciones teoría-práctica, considerando que la construcción de historias de vida y los enfoques narrativo-biográficos pueden ser unos magníficos aliados.

a) Metodologías más adecuadas

Los mecanismos que operan en la mente de los docentes en los momentos de toma de decisiones son infinitos. Pretender comprenderlos todos se nos antoja una tarea inabarcable, pero para intentarlo, aún intuyendo la dificultad que entraña la empresa, necesitamos métodos de investigación acordes a nuestro propósito. Dejando a un lado todos los métodos de orientación cuantitativa, en tanto que su interés se orienta a muestras amplias, recogiendo datos mediante sistemas estandarizados y generalizando resultados (Rodríguez, Gil y García, 1996; Rodríguez, 2000; Taylor y Bogdan, 2000), el estudio sobre las relaciones que establece el profesorado entre sus conocimientos, sus lecturas, sus postulados, etc. y sus prácticas docentes requiere una investigación con otro cariz, mucho más ligada a los aportes de los métodos cualitativos, en especial de aquellos que se preocupan por entender las vidas de los sujetos objeto de estudio a través de enfoques narrativo-biográficos (Bolívar, 2001; Roberts, 2002; Wood, 2010), elaborando estudios de caso (Álvarez y San Fabián, 2012) y explorando historias de vida particulares y significativas (Goodson, 2004; Hernández, Sancho y Rivas, 2010). Las primeras investigaciones narrativas que se realizaron sobre el pensamiento práctico del profesorado fueron realizadas en Canadá por Clandinin y Connelly (1986, 1989) y han contribuido a mostrar las "imágenes" que los profesores tienen de sí mismos (ya sean éstos noveles o veteranos), las que proyectan y las que realmente desarrollan, realizando un aporte fundamental al campo de la formación inicial y permanente de docentes. Para estos autores era fundamental construir las biografías profesionales del profesorado y entender a qué premisas de pensamiento responden sus acciones. Para ello, emplearon metodologías cualitativas propias de la investigación-acción o la etnografía, generando un modelo propio, la "narrativa", más conocida actualmente como "enfoque narrativo-biográfico", que se apoya en la recogida de información a través de técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad para la construcción y reconstrucción de conocimiento.

Desde entonces, y hasta nuestros días, se han venido desarrollando estudios sobre el desenvolvimiento del profesorado en las aulas y sus conexiones con el saber académico siguiendo procesos de investigación afines a la línea inicial marcada por estos autores (entre otros), mostrando algunas de las numerosas ventajas que tiene el estudio de las historias de vida del profesorado: contribuyen a estimular el pensamiento docente, favorecen la reflexividad, ayudan a tomar conciencia



sobre la acción didáctica, etc. (Bolívar, 2001; Goodson, 2004; Hernández, Sancho y Rivas, 2010; Álvarez, 2012).

Dado el carácter incipiente de la investigación empírica sobre las relaciones teoría-práctica, parece interesante adoptar enfoques de investigación que prioricen la realización de estudios de casos en profundidad sobre sujetos que puedan realizar aportaciones interesantes al ámbito de las relaciones entre el conocimiento y la acción a través de métodos que sirvan para hacer estudios exploratorios como son las historias de vida.

b) Criterios para seleccionar a los sujetos a estudiar

Los criterios a seguir para seleccionar al profesorado participante en las investigaciones narrativas pueden ser muchos, pero si el foco de investigación se centra en la relación teoría-práctica, dado que este tema es más específico, se hacen necesarios algunos criterios de selección propios, que se explican a continuación, a propósito de la investigación que hemos desarrollado.

En nuestro estudio hemos seleccionado como caso de observación a un docente en su última fase profesional (el curso previo a su jubilación) porque ha ido abordando a lo largo de su dilatada trayectoria docente e investigadora el tema de las relaciones teoría-práctica, demostrando un alto nivel de compromiso profesional. Ésta consideramos que debe ser una premisa básica para la selección de los casos a estudiar mediante historias de vida: elegir sujetos que viven la educación apasionadamente, con un alto compromiso en su desarrollo profesional (Clemente, 2007). ¿Por qué? Porque un profesor sin interés es una persona que genera muchos menos esfuerzos conscientes por acercar su práctica con algún sistema teórico previamente conocido o en proceso de aprendizaje.

En este sentido, para explorar cómo un docente comprometido establece las relaciones teoría-práctica, tiene más sentido elegir a una persona más bien experimentada, ya que el caudal de información que nos puede ofrecer es potencialmente más alto. Un docente novel, por su propia condición, ha dedicado menos tiempo de su vida a la reflexión sobre el establecimiento de relaciones entre lo que hace en el aula y en el centro (y ha hecho en el pasado) y sus saberes educativos, y por otro lado, ha tenido menos tiempo para dedicarse a la lectura profesional y que ésta le ilumine rutas de acción inexploradas, que es uno de los axiomas básicos de la relación teoría-práctica (Imbernón, 2007). Si el estudio se dirige a ver los primeros pasos de un profesor en el proceso de relación entre sus saberes y sus prácticas, tiene sentido explorar sus primeros años de trabajo, pero entendiendo que la relación entre el saber y el hacer profesional es una cuestión que guarda más relación con el desarrollo profesional docente (Cochran-Smith y Lytle, 2009) que con los procesos de enseñanza-aprendizaje en sí mismos, lo ideal es elegir personas que respondan a este perfil.

La tercera y última clave que apuntaremos está ligada a las dos anteriores: si pensamos en que el caso objeto de estudio es un profesional comprometido con su trabajo y con su propio desarrollo profesional, su tercera cualidad ha de ser la de haber elaborado algún corpus de conocimiento ligado a su propio proceso de crecimiento docente y los vínculos de relación creados entre su experiencia y su bagaje pedagógico (Álvarez, 2012).



3. Las historias de vida tienen interés para el estudio de las relaciones teoría-práctica en el profesorado

De todo lo comentado anteriormente se deduce que la realización de estudio de caso es muy adecuada para la exploración teoría-práctica en el profesorado, y más concretamente, cuando va ligada a modelos cualitativos de investigación como son las historias de vida. Por todo ello, pensamos que el estudio de profesores mediante historias de vida tiene un interés muy alto al permitir acceder a una información de primera mano sobre los sujetos, observada por el investigador en el aula/centro y narrada en primera persona a través de entrevistas personales en profundidad con el docente elegido, cuestionarios o documentos personales escritos por el propio docente, en prácticamente todos los niveles educativos y contextos de enseñanza (Rivas y Herrera, 2009).

En tanto que la elaboración de historias de vida se basa en la indagación sobre la propia experiencia personal es muy útil en la exploración y comprensión de fenómenos educativos complejos (Roberts, 2002; Miller, 2005; Fernández, 2010), como es el caso de la relación teoría-práctica en el profesorado, pudiendo realizarse interesantes y novedosas aportaciones al estado actual de la investigación sobre la formación inicial y permanente desde la narrativa.

Hoy día se está desperdiciando la oportunidad de aprender de las experiencias y vivencias de grandes profesionales de la educación que se preocupan de ser mejores día a día, convirtiendo su trabajo educativo en fuente de autoaprendizaje a través de la formación constante y la autocrítica, poniendo en relación sus saberes, técnicas y recursos desarrollados para enfrentar mejor su labor diaria. Con la construcción de historias de vida del profesorado más comprometido se puede dar a conocer a académicos y compañeros de profesión muchos de los retos que acucian en estos momentos a los educadores, permitiendo hacer públicos sus avances y formas de conexión entre el conocimiento y la acción, contribuyendo a generar mejoras sustanciales en nuestro universo educativo.

La educación no puede seguir avanzando por caminos separados: el de los teóricos que piensan sobre cómo mejorarla y el de los que la ejercen cada día, dejando que los primeros teoricen sobre los problemas que existen y cómo afrontarlos, pero responsabilizando a los segundos de su solución. Las historias de vida nos permiten unir estas dos vertientes para sacar el máximo partido a la experiencia obtenida por los profesionales de la educación que se preocupan de promover relaciones teoría-práctica y aprovechar los conocimientos que la práctica diaria genera. Con el desarrollo del campo de la investigación narrativo-biográfica sobre la relación teoría-práctica en el profesorado, asistiremos a una nueva forma de conocimiento profesional y escolar de utilidad no sólo para la formación de docentes, sino para mejora de la escuela actual.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, C. (2012). *Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*. Alemania: EAE.
- ÁLVAREZ, C. & SAN FABIÁN, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28/1.
- BOLÍVAR, A. (2001). *La investigación narrativo-biográfica en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- BROEKKAMP, H. & HOUT, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13,3,203-220.
- CARR, W. (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. *Colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos*, 3,115-128.
- CARR, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Chiapas.



- CLANDININ, J. (1995). *Teacher's professional knowledge*. Columbia University-Teachers College Press.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (1989). *Narrative and story in practice and research*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (1986). *On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- CLEMENTE, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y el aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24,2, 201-222.
- FERNÁNDEZ, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado*, 14, 3, 17-32.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. & RIVAS, J. I. (2010). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- HENNESSY, S. & DEANEY, R. (2009). "Intermediate theory" building: intergrating multiple teacher and researcher perspectives through in-dept video analysis of pedagogic strategies. *Teacher College Record*, 111,7,1753-1795.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24, 2), 83-102.
- MILLER, R. (ED.) (2005). *Biographical Research Methods*. London: SAGE.
- MONTERO, M.L. (1997). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas... *Universitas Terraconensis*, 133-160.
- MUÑOZ, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y gestión educativa*, 12(1), 8-14.
- MUÑOZ, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 1.
- RIVAS, J. I. & HERRERA, D. (COORD.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- ROBERTS, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.
- ROZADA, J. M. & CASCANTE, C. (1989). Proyectos curriculares y formación en el trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 168,28-32.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.



- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- WHITEHEAD, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living theories*,1,103-126.
- WOOD, L. (2010). The transformative potential of living educational research. *Educational Journal of Living Theories*, 3, 1, 105-118.

Reseña Curricular dela autoría

Carmen Álvarez es profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria y coordinadora de la asignatura Organización del Centro Escolar. Es licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo donde previamente también impartió docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación. Su trayectoria investigadora se enmarca en la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, la educación en valores, las metodologías dialógicas de enseñanza y la animación a la lectura. Ha publicado artículos sobre educación en prestigiosas revistas, ha participado en diversos congresos de carácter nacional e internacional y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación del Plan Nacional I+D+I.



PROPUESTA FORMATIVA DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER EL ACCESO Y EL USO DE LAS PERSONAS MAYORES A LAS TIC

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios.

Agudo Prado, Susana

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo, ESPAÑA agudosusana@uniovi.es

Pascual Sevillano, María Ángeles

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo, ESPAÑA. apascual@uniovi.es

Resumen: Analizando detenidamente la situación actual en el acceso y uso de las TIC por parte de los ciudadanos (España), todo apunta que las personas mayores utilizan las TIC en menor grado que el resto de la población de modo que se encuentran en situación de vulnerabilidad social respecto a las TIC. Esta situación incita a proponer una estrategia de acción que ayude a divulgar, acercar y formar a los mayores en el uso de las TIC. No resulta fácil saber motivar, en este ámbito, a las personas mayores para que se inicien en el uso de las TIC, ya que implica reemplazar roles por otros nuevos, jugando la educación un papel fundamental como generadora de nuevas competencias, habilidades y nuevos horizontes vitales. Con la propuesta que se plantea se pretende eliminar barreras y abrir nuevos caminos de dimensión lúdica, práctica, creativa, productiva, de aprendizaje entre las personas mayores haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Palabras Clave: Personas Mayores, Tecnologías de la Información y Comunicación, Educación, Aprendizaje.



Las TIC posibilitan el intercambio de información y, también, la comunicación entre las personas, además, pueden simplificar muchas tareas diarias y permiten participar en la sociedad informacional, por ello bajo el nombre *“Redes sociales: las personas mayores y las TIC”* se enmarca la propuesta de intervención formativa que se presenta a continuación. Se entiende que las redes son formas de interacción social, de intercambio dinámico entre personas, que favorecen la construcción permanente y esta es la pretensión del proyecto.

Se pretende, con la puesta en marcha de este programa de intervención formativa, que las personas mayores se acerquen a las TIC y las perciban como herramientas útiles en los diferentes quehaceres de la vida cotidiana, desechando miedos y prejuicios, y valorando su uso tanto en las posibilidades como en las limitaciones.

A través de las diferentes actividades y acciones formativas que engloba el programa se intenta favorecer la adquisición de las nociones básicas y destrezas en el manejo y la utilización de las TIC.

Para la consecución de los objetivos del programa se ha diseñado una propuesta de intervención formativa (como experiencia piloto a desarrollar a lo largo de un año) que se desarrolla a continuación:

Propuesta de intervención formativa

El 14 de diciembre de 1990, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas proclamó el 1º de octubre *“Día Internacional de las Personas de Edad”*. Con motivo de la celebración de ese día se propone el comienzo de un programa de intervención formativa que tiene como destinatarias a las personas mayores convocadas a participar en diferentes actividades gratuitas.

El proyecto contempla la construcción de una red social que tiene como objeto divulgar el uso de las TIC (informática, internet, telefonía móvil, etc.) entre las personas mayores y que pretende que los *centros de mayores* se conviertan en un espacio donde mayores y agentes sociales relacionados con ellos puedan intercambiar información, ideas, opiniones y experiencias, convirtiéndose así en un lugar de enriquecimiento para todas las personas participantes.

Las actividades que se promueven giran en torno a una conferencia marco que lleva por nombre *“Las redes sociales: las personas mayores y las TIC”*, a través de la cual se estimula y promueve las actividades relacionadas con las TIC entre las personas mayores. Con el fin de potenciar la conferencia tanto para favorecer la asistencia a la misma como para contribuir a la adquisición de la información que en ella se transmite se organizan una serie de actividades complementarias, se describen a continuación:

1. **Visita** guiada.
2. **Punto de información:** Un espacio disponible para albergar información de cada uno de los *centros de personas mayores*, atendido por las propias personas mayores (voluntarios).
3. Un **espacio** disponible para entidades, organismos, asociaciones, empresas relacionadas con las TIC... en la que se presentan proyectos, servicios y/o productos orientados a las personas mayores.

A modo de ejemplo, empresas de telefonía móvil, fabricantes y/o distribuidores de consolas de videojuegos, entidades que desarrollan servicios de domótica en el hogar, diseñadores de electrodomésticos ergonómicos, etc.



4. **Taller TIC:** Las propias personas mayores usuarias de las TIC diseñarán una actividad a desarrollar ese día (a partir de unas directrices, ellos serán los creadores de lo que se aborde en este taller).
5. **Degustación** de Café y Té (comercio justo).

Uno de los objetivos de estas actividades complementarias es darle vida a la conferencia marco del programa, dinamizando y facilitando las relaciones entre las personas mayores, y favoreciendo que ellos sean los verdaderos protagonistas. Es interesante propiciar que las personas mayores no esperen a recibir de las instituciones sin más, sino que asuman su rol como actores sociales con amplias posibilidades de participación. No obstante, de las actividades complementarias (en concreto del punto de información y del espacio dedicado a las entidades-empresas-asociaciones) se intentará obtener la financiación económica del proyecto de intervención formativo.

Una vez finalizada la jornada serán los *centros de mayores* los verdaderos motores del proyecto reforzando la continuidad del programa, facilitando el acceso a las TIC y formando a las personas mayores en su manejo a través de la convocatoria de diferentes talleres formativos. La inversión material (infraestructuras tecnológicas en los centros de mayores) ya está realizada (mayormente, cuentan con ordenadores y conexión a Internet), queda presupuestar los recursos humanos (profesorado) necesarios para que los talleres formativos se realicen a lo largo de un año.

Talleres formativos

Los talleres formativos propuestos tienen una secuencia lógica (de iniciación se pasa a otros talleres de ampliación y especialización), su duración es de 10 horas lectivas y cada mes se convocan 2 talleres, por lo que se propone que anualmente sean convocados todos los talleres formativos en cada *centro de mayores*.

Los objetivos fundamentales de los talleres formativos van orientados a:

1. Potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida como estrategia para la adaptación saludable a los cambios.
2. Acercar las TIC a las personas mayores con el fin de superar la brecha digital.
3. Proporcionar las bases para utilizar las TIC de manera autónoma.
4. Fomentar la relación y la convivencia entre las personas mayores al utilizar las TIC como herramienta de comunicación, participación, ocio, etc.

La propuesta formativa da comienzo con la convocatoria de talleres básicos (acércate a la informática e internet: información y comunicación) para continuar con otros talleres temáticos abordando aspectos de interés para todos los ciudadanos:

Acércate a la informática

El objetivo de este taller es abordar, de una forma sencilla y práctica, los conocimientos que les permitan utilizar el ordenador en sus quehaceres diarios, así como despertar el interés de los asistentes al taller por las TIC. Para ello, a lo largo del taller se realizarán ejercicios prácticos de todos los temas tratados con el fin de que adquieran soltura en el manejo del ordenador, pierdan el miedo a este "aparato" tan de moda en estos tiempos y mejoren su calidad de vida a través de su uso.



Internet: información y comunicación

El objetivo de este curso es abordar, de una forma sencilla y práctica, los conocimientos que nos permiten utilizar los servicios que nos ofrece INTERNET, y despertar el interés de los asistentes al curso por este nuevo fenómeno social que es la red de redes: INTERNET.

Talleres temáticos

Gestiones y trámites a través de Internet.

Se aborda de una forma sencilla y práctica, los conocimientos necesarios para realizar operaciones de gestión y trámites utilizando Internet. Aprender a hacer gestiones bancarias, a realizar trámites con las Administraciones, y conocer los requisitos para poder hacerlas así como las precauciones que se deben de tomar a la hora de realizarlas.

El cuaderno de bitácora: creación de un blog.

El objetivo de este taller es abordar, de una forma sencilla y práctica, los conocimientos y herramientas que nos permitan crear un Blog.

Comprar a través de Internet: posibilidades y precauciones.

Comprar sin salir de casa es una realidad, pero es interesante conocer la existencia de algunos productos y lugares más idóneos que otros para realizar las compras.

Manejo sencillo del teléfono móvil.

Taller práctico que aborda las principales funciones del teléfono móvil (menú, gestión de la agenda, mensajes, etc.) y cómo utilizarlo.

Manejo sencillo de la cámara digital.

El objetivo de este taller es proporcionar, de forma sencilla y comprensible, los conocimientos básicos sobre la cámara digital. Se estudiarán las posibilidades de cada cámara digital en cuanto a su objetivo, tarjeta, automatismos y funciones manuales... será un primer paso para introducirse en el mundo de la fotografía digital.

Taller “básico” de fotografía digital.

Se aborda de una forma sencilla y práctica, los conocimientos que nos permitan retocar fotografías, realizar diseños creativos y crear montajes fotográficos mediante el uso de las herramientas de la fotografía digital.

Gimnasia mental utilizando las TIC.

Taller práctico que pone a disposición de los participantes una serie de actividades que permiten estimular y ejercitar la mente (desde pasatiempos a juegos).

La metodología se caracteriza por ser:

Informativa: informando sobre la importancia de conocer las TIC en la sociedad actual; sus ventajas y sus desventajas.

Educativa: enseñando la utilización de la informática y sus aplicaciones y posibilidades (internet, fotografía digital, telefonía móvil, etc.) en los quehaceres de la vida cotidiana.

Participativa y dinámica: integrando y haciendo participe a las personas mayores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Se sigue un modelo de intervención educativa no formal, que persigue el desarrollo personal y la participación social a través de un proceso de realimentación, lo define García Mínguez (1998:169) como una educación interactiva, cuyos rasgos principales son:

- La estructuración no formal de la educación. Las personas mayores no tienen la urgencia de titulaciones académicas o ataduras legales, prefieren actividades libres, porque su objetivo consiste en acrecentar su bienestar y su desarrollo personal. Sus objetivos finales apuntan a la realización personal, la seguridad psicológica, la comunicación o el compromiso social.
- Los dos fines de la educación interactiva: la realización personal y el compromiso social apuntan al desarrollo deseable de las competencias individuales y sociales de los sujetos incorporados al mundo de la educación. Estos individuos cumplen unas condiciones particulares: son personas ya formadas, sin condicionantes laborales, con amplia experiencia y con verdadera ilusión y entrega a una cultura que se le negó en su tiempo. Busca una mayor calidad personal en el orden físico, psíquico y social. La necesidad de compañía lleva aparejado el compromiso con el colectivo, prueba de la adhesión al grupo, que obliga a la educación a centrarse en la transformación personal y social.
- El carácter reversible del proceso, en el que la interactividad se contempla como método y como objetivo. Se trata de conseguir en el participante mayor el doble papel del educador y educando al mismo tiempo. Del mismo modo pueden trascenderse y abrirse hacia la comunicación con otros, así se convierten en sujetos-fuente de sus propios conocimientos. La educación interactiva alberga la esperanza de recuperación de la sabiduría popular, dando protagonismo a los mayores, lo que les hará sentirse útiles miembros de la colectividad.

Lo que se pretende con los talleres formativos es favorecer un aprendizaje activo y participativo abordando temas de interés para las personas mayores. La duración de los talleres es de 10 horas, 5 sesiones formativas. Si la persona está interesada en la temática puede ir enlazando los talleres y a lo largo del año disfrutar de unas 100 horas formativas. Las personas que realicen al completo el programa de intervención formativa serán convocadas para proponerles ser dinamizadores de las TIC entre los mayores (en su propia comunidad). La formación recibida puede revertir en el bien de la comunidad, esta propuesta formativa no se centra sólo en la instrucción, sino que se entiende que la educación persigue una acción de cambio, intentando la innovación, la construcción y transformación de la persona, lo que conlleva mejorar su contexto socio-cultural.

A través de la evaluación se determinarán los próximos pasos a seguir, por ello, se tiene en cuenta si la intervención realizada ha ayudado a difundir el uso de las TIC entre las personas mayores. Para ello, se utilizan indicadores cuantitativos (cursos convocados, número de participantes, etc.). Asimismo se recoge información de tipo cualitativo que ayuda a la mejora del programa formativo (tipología y variedad de las acciones formativas, su pertinencia, otras propuestas, metodología empleada, etc.). De esta forma se podrá determinar el éxito del programa y su pertinencia de aplicación con otros colectivos como puede ser el de las personas inmigrantes.

Referencias Bibliográficas

- AGUDO, S. (2007): "Aprender a lo largo de toda la vida. Las personas mayores en la Sociedad de la Información". Comunicación e personas mayores: Actas do Foro Internacional, pp. 103-120.
- (2007): "Aprender a lo largo de toda la vida. Las personas mayores en la sociedad de la información". Educación Social, revista de intervención socioeducativa, nº 36, pp. 91-107
- y PASCUAL, M.A. (2007): "La brecha digital: inclusión social de las personas mayores en la Sociedad de la Información". Comunicación y Pedagogía, nº 217, pp. 16-20.



- y PASCUAL, M.A. (2007): "La política social a favor de las personas mayores dependientes: Un nuevo escenario laboral para los educadores sociales". Revista de Educación Social RES, nº 6.
- y PASCUAL, M.A. (2008): "Posibilidades formativas de las tecnologías de la información y comunicación en las personas mayores". Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, nº 33, pp. 111-118.
- AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de comunicación) (2003): *Estudio general de medios, abril-mayo 2003*. AIMC. Madrid.
 - (2005): *Estudio general de medios, abril-mayo 2005*. AIMC. Madrid.
 - (2005): *Estudio general de medios, octubre-diciembre 2005*. AIMC. Madrid.
- GARCÍA MINGUEZ, J. (2000): "El papel de los mayores en el desarrollo comunitario". En Alcalá, M^a E. y Valenzuela, E. (edit.): *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid. Dykinson.
- y SÁNCHEZ, A. (1998): *Un modelo de educación en los mayores: La interactividad*. Dykinson. Madrid.
- INE: Instituto Nacional de Estadística (1995). *Censo de Población 1991*. Madrid.
 - (1994): Encuesta Sociodemográfica 1991. Madrid.
 - (2000): España en cifras 2000. Madrid
 - (2002): Encuesta de hogares sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación (TIC-H 2002). Madrid.
 - (2003): Encuesta de Tecnologías de la Información en los Hogares. Madrid
 - (2009): Encuesta sobre Equipamientos y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H. 2009). Madrid.

Reseña Curricular de la autoría

Susana Agudo Prado es Doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en pedagogía y maestra. Actualmente es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, y desde hace 10 años coordina programas orientados a distintos colectivos sociales (mayores, mujeres, discapacitados, etc.) en colaboración con diversas entidades públicas y privadas. Su ámbito de investigación se centra en las personas mayores y las Tecnologías de la Información y Comunicación.

María Ángeles Pascual Sevillano es Licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Subdirectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Coordinadora del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Temáticas de investigación y publicación: las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación, Formación del Profesorado, Docencia Universitaria, Atención a la Diversidad, Inclusión. Participación y coordinación en Programas de Doctorado en el Departamento de Ciencias de la Educación y en convenio con Universidades de América Latina: Cuba, México.



EL USO DE LAS TIC EN LAS ACTIVIDADES INTERGENERACIONALES

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios.

Agudo Prado, Susana

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo, ESPAÑA agudosusana@uniovi.es

Pascual Sevillano, María Ángeles

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo, ESPAÑA apascual@uniovi.es

Resumen: Se presenta una actividad intergeneracional e inclusiva a desarrollar en los centros de mayores, cuyo hilo conductor son las Tecnologías de la Información y Comunicación. En un momento en que los recursos se presentan como limitados abrir los *Centros de Mayores* a la comunidad (a la vida cultural y social de su entorno) favorece por un lado, el aprovechamiento de los mismos (recursos económicos, materiales, instalaciones, personal contratado, suministro, etc.) y, por otro, las relaciones intergeneracionales. “*Antes y Ahora*” es la propuesta que pretende el encuentro entre dos generaciones: los mayores y los niños. Por un lado, los mayores recordarán su niñez y hablarán con los niños comprendiendo mejor la sociedad actual, y por otro, los niños adquieren conocimientos y valores de las personas mayores, desmitificando la vejez.

Palabras Clave: Personas Mayores, Tecnologías de la Información y Comunicación, Intergeneracional.



“Los programas intergeneracionales son medios, estrategias, oportunidades y formas de creación de espacios para el encuentro, la sensibilización, la promoción del apoyo social y el intercambio recíproco, intencionado, comprometido y voluntario de recursos, aprendizajes, ideas y valores encaminados a producir entre las distintas generaciones lazos afectivos, cambios y beneficios individuales, familiares y comunitarios, entre otros, que permitan la construcción de sociedades más justas, integradas y solidarias” así lo recoge la Guía de Programas Intergeneracionales (IMSERSO, 2010). Los estudios realizados sobre el tema ponen de relieve los importantes beneficios (en el desarrollo, en el funcionamiento cognitivo, en la adquisición de habilidades y destrezas, en las relaciones sociales, etc.) que tanto las personas mayores como los jóvenes o los niños obtienen de las actividades intergeneracionales, según datos extraídos del proyecto de investigación INTERGEN (2008); el 95% de los mayores se sienten más activos y disfrutan más de su tiempo de ocio (94,3%) después de realizar actividades con niños; incluso el 88% se muestra más activo socialmente. Además el 84% piensa que su relación con los niños ha mejorado y el 93,3% dicen que ahora les apetece más participar en actividades con niños de lo que lo deseaban antes de la experiencia intergeneracional.

Plantear a los *Centros de Mayores* llevar a cabo un programa intergeneracional es posible y beneficiosa, para los mayores y para la comunidad, especialmente, para los niños. En los que cualquier encuentro entre generaciones parece extraordinario, más allá de los del ámbito familiar.

La puesta en marcha y el mantenimiento de un centro intergeneracional resulta más complejo que el llamativo planteamiento de este nuevo desafío para la política social. No obstante, plantear una actividad intergeneracional en estos centros puede ser el primer paso para convertir este espacio en un lugar de intercambio de experiencias, conocimientos y valores fomentando una sociedad para todas las edades.

Planteamiento de la actividad

El diseño de una actividad intergeneracional e inclusiva en los *centros de mayores* pretende unir a las personas mayores con el entorno más próximo, en el que viven y en el que pueden participar activamente si se les prepara para ello. Según el estudio INTERGEN (2008), el 98% de los mayores participantes en programas intergeneracionales y el 92,9% de los participantes de otras edades recomiendan a las autoridades políticas el impulso y el aumento de estos programas.

La actividad se configura como una estrategia del centro para abrirse a la comunidad (como un lugar de encuentro) a la vez que permite a las personas mayores contribuir activamente en su entorno acercándose a otras generaciones más alejadas en el tiempo (los niños).

El principal elemento que une a las personas mayores con los niños en el centro es el ciberaula, con el propósito de encontrar un espacio de convivencia y un tema de unión que conecta el pasado con el presente y favorezca socializarse y relacionarse a través del intercambio de experiencias en torno a la temática “**Antes y Ahora**” (*cómo era antes la escuela, la casa, los transportes y los juegos, y cómo es ahora*). Se centra la atención en el encuentro de dos generaciones alejadas en edad, vida, costumbres, etc. Por un lado, se pretende que los mayores recuerden y revivan su niñez, a la vez que escuchan y hablan con los niños comprendiendo mejor los cambios que se han ido produciendo en la manera de vivir y transmitiendo valores de gran valor humano (solidaridad, responsabilidad, justicia, colaboración, respeto, compromiso, lealtad, ...).

Por otra parte, los niños viven un momento de aprendizaje divertido con las personas mayores, adquiriendo conocimientos y valores que les transmiten y comprenden la importancia de las personas mayores como fuente de experiencia desmitificando la vejez. El interés radica en que convivan y compartan un espacio y un tema común durante un día (unas 2 horas), intercambien conocimientos,



protagonicen y participen en actividades juntos, normalizando sus relaciones, desmitificando mitos y estableciendo lazos más cercanos unos con otros, es decir, se trata de una transferencia comunicativa intergeneracional con beneficios mutuos.

Por ello, el planteamiento de la actividad parte de las recomendaciones de la Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Madrid (2002) en la que se fomentan las relaciones entre las dos generaciones (mayores-niños) con el fin de propiciar la comunicación y la transmisión de conocimientos y valores entre ambos colectivos. En el artículo 16 se señala: reconocemos la necesidad de fortalecer la solidaridad entre las generaciones y las asociaciones intergeneracionales, teniendo presentes las necesidades particulares de los más mayores y los más jóvenes y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones. (Naciones Unidas, 2002).

Las siguientes cuestiones son las principales inspiradoras de la actividad planteada:

Acceso al conocimiento, educación y capacitación

Utilización plena de las posibilidades y conocimientos de las personas de todas las edades, reconociendo los beneficios derivados de la experiencia adquirida con la edad.

1. Crear, dentro de los programas educativos, oportunidades para el intercambio de conocimientos y experiencias entre las generaciones.
2. Alentar el aprovechamiento del potencial y los conocimientos en materia social, cultural y educativa de las personas mayores.

Solidaridad intergeneracional

La solidaridad a todos los niveles es fundamental para el logro de una sociedad para todas las edades. A nivel de familia y comunidad, los vínculos intergeneracionales pueden ser beneficiosos para todos.

3. Fortalecer la solidaridad mediante la equidad y la reciprocidad entre las generaciones.
4. Promover, mediante la educación, la comprensión del envejecimiento como una cuestión que interesa a toda la sociedad.

Los destinatarios son los mayores y los niños participantes en la actividad (beneficiarios directos), pero sin duda, también hay que hacer mención a todos aquellos beneficiarios indirectos, como son los padres y madres de familia y la propia comunidad. El beneficio social de las actividades intergeneracionales es para todos, en favor de construir una sociedad entre todos y para todos.

Se plantea como objetivos:

- Impulsar las actividades **intergeneracionales** en los centros de personas mayores como lugar de encuentro entre mayores y niños, para una mejor y continua **integración social** de las personas en la comunidad.
- **Introducir innovaciones** en la intervención social con personas mayores que se desarrolla en los Centros de personas mayores.
- Fomentar un **envejecimiento activo**, con mayor calidad de vida, rompiendo con la rutina y con los mitos relacionados con la vejez.



- Impulsar desde el centro de personas mayores **"buenas prácticas" para potenciar la participación conjunta de niños y personas mayores.**
- Favorecer **el intercambio de cultura y experiencias.**
- Desarrollar **la imaginación y creatividad de los participantes.**

Y como objetivos específicos en relación a las personas mayores:

- Mejorar la imagen social de las personas mayores en la comunidad.
- Encauzar las potencialidades de los mayores aumentando su autoestima y autoconcepto.
- Adquisición por parte de los mayores de capacidades cognitivas y motoras.
- Posibilitar la transmisión de valores y conocimientos.
- Facilitar la adquisición y utilización de habilidades sociales que favorezcan la socialización.
- Rememorar tiempos pasados y vivir tiempos actuales.
- Implicar en la actividad a las personas mayores que forman parte de la dinámica sociocultural del *centro de mayores*.

Y como objetivos específicos en relación a los niños:

- Potenciar la vertiente educativa de la actividad enlazando esta con las materias transversales recogidas en el currículo educativo (la convivencia y el respeto entre generaciones, etc.)
- Acercar temas culturales de su entorno, la transmisión de valores y la realidad de la vejez de forma positiva y enriquecedora.
- Aprender a relacionarse y a valorar a los mayores.
- Descubrir cómo era antes la vida y los cambios que se han ido produciendo.

Se trata de una actividad puntual en el centro, y al dirigirse a escolares se intenta no interrumpir el calendario lectivo. La duración es de dos horas. La actividad se plantea, en una primera fase, con carácter puntual y se propone una convocatoria trimestral coincidiendo con las festividades del calendario escolar. Pretende ser una actividad lúdica-pedagógica. La sesión se desarrolla en el ciberaula y se estructura en dos partes:

- La primera en la que los mayores tienen una función de transmisores de información: los mayores reciben a los niños y exponen de forma lúdica el tema a tratar.
- La segunda en la que los mayores tienen una función de dinamizadores: niños y mayores de una manera cooperativa interactúan realizando una actividad conjunta (pensada por los mayores y propuesta a los niños). Puede ser un dibujo sobre alguno de los cambios que se han tratado (el dibujo quedará en el ciberaula de exposición), un juego de los de antes en el jardín del *centro de mayores*, etc.



Partiendo de que la finalidad de esta experiencia es promover el envejecimiento activo, serán los propios mayores participantes los encargados de planificar, ejecutar y evaluar la actividad y serán ellos los que organicen y adecuen los contenidos a tratar y la forma de presentarlos, siempre con ayuda del personal técnico que en todo momento le ofrece apoyo, ideas, materiales, etc. e intenta potenciar y facilitar su tarea al máximo.

Por otro lado, la metodología que se utilizará en la sesión con los niños fomentará la participación activa y el diálogo, el descubrimiento y la experimentación. Aunando lo verbal con lo manipulativo, el ciberaula no deja de ser un lugar que se presta a ello.

Desarrollo de la actividad

El desarrollo de la actividad intergeneracional se orienta a favorecer la cohesión social y a crear un entorno inclusivo que permita a los mayores participar al máximo de todas sus capacidades. La temática que guía la actividad tiene un contenido y un formato de interés y actualidad acorde con las generaciones implicadas, al tiempo que posibilita la transmisión de aspectos culturales y de valores. Bajo el nombre “**Antes y Ahora**” se trabajan los cambios que se dan en la vida a lo largo del tiempo, así se plantea como primer tema: la escuela.

Las personas mayores tienen el máximo protagonismo organizando la sesión, se encargarán de recopilar los materiales (fotos de antes y de ahora) para trabajar en el ciberaula. A través de la fotografía digital, tanto utilizando el scanner como la cámara digital, se preparan los materiales y posteriormente utilizando algún programa de herramientas de presentación se organizan las fotos. Algunas ideas:

La escuela

ANTES: La maestra o el maestro era el mismo desde que empezabas en infantil hasta primaria.

AHORA: Cada dos años se cambia de maestro o maestra.

ANTES: Sólo había un libro “La enciclopedia” que trataba todas las disciplinas: matemáticas, lengua y literatura, geografía,...

AHORA: Para cada disciplina hay un libro y todos los años cambia.

ANTES: El libro tenía menos dibujos, fotos,... tenía menos color.

AHORA: Tiene muchas fotos, dibujos, muchos colores.

ANTES: Había un “pizarrín” y una tiza para escribir.

AHORA: Hay libretas, bolis, lápices...

ANTES: Niños y niñas aprendían cosas diferentes. Por ejemplo, a las niñas las enseñaban a coser y a los niños no. Los niños hacían deporte y las niñas no.

AHORA: Enseñan a todos juntos no hay diferencias.

ANTES: En el recreo las niñas jugaban juntas y los niños jugaban juntos.

AHORA: Niños y niñas juegan juntos.



ANTES: No había sala de ordenadores ni laboratorios.

AHORA: Ahora sí.

Al tratarse de una actividad de innovación requiere de una evaluación continua para lograr que el "ensayo piloto" se convierta en una actividad más del *centro de mayores*. Así, en todo momento, se recoge información de cómo se va desarrollando la experiencia y de sus resultados.

La evaluación de la actividad intergeneracional se centra principalmente en:

- Recoger datos que permitan detectar problemas e identificar carencias y limitaciones en el desarrollo de la actividad, con el fin de subsanarlos.
- Emitir y formular juicios de valor sobre los logros que se van obteniendo, en relación a los centros de personas mayores, a los participantes (tanto mayores como niños) y la comunidad.

Recoger tanto los aspectos positivos como las dificultades facilitará llegar a establecer propuestas de mejora para nuevas experiencias. Entre los principales indicadores que se tendrán en cuenta, están:

En relación con las personas mayores:

- Grado de satisfacción con el desarrollo de la actividad (tanto personal como grupal).
- Valoración de la metodología de trabajo grupal: ambiente, relaciones, reparto de tareas, etc.
- Actitud, motivación, participación,... de los niños; interacción con ellos.
- Propuestas de mejora, nuevas acciones e ideas.

En relación con los niños:

- Grado de satisfacción sobre el desarrollo de la actividad.
- Aprendizaje y conocimientos adquiridos en la actividad, utilidad de los mismos.
- Actitud hacia los mayores.
- Propuestas de mejora, nuevas acciones e ideas.

En relación con los profesionales de los centros de mayores:

- Grado de satisfacción sobre el desarrollo de la actividad (tanto personal como en la labor de coordinación y colaboración con los mayores)
- Adecuación de la actividad para los mayores y los niños.
- Valoración de la participación y motivación de los mayores.
- Propuestas de mejora, nuevas acciones e ideas.

Es interesante consultar la Guía de Programas Intergeneracionales (IMSERSO, 2010), en la que se recoge el listado de impactos que pueden tener los Programas Intergeneracionales en los participantes y en el ámbito extrafamiliar.



Referencias Bibliográficas

- AGUDO, S. (2007): "Aprender a lo largo de toda la vida. Las personas mayores en la Sociedad de la Información". Comunicación e personas mayores: Actas do Foro Internacional, pp. 103-120.
- (2007): "Aprender a lo largo de toda la vida. Las personas mayores en la sociedad de la información". Educación Social, revista de intervención socioeducativa, nº 36, pp. 91-107
- y PASCUAL, M.A. (2007): "La brecha digital: inclusión social de las personas mayores en la Sociedad de la Información". Comunicación y Pedagogía, nº 217, pp. 16-20.
- y PASCUAL, M.A. (2007): "La política social a favor de las personas mayores dependientes: Un nuevo escenario laboral para los educadores sociales". Revista de Educación Social RES, nº 6.
- y PASCUAL, M.A. (2008): "Posibilidades formativas de las tecnologías de la información y comunicación en las personas mayores". Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, nº 33, pp. 111-118.
- PASCUAL, M.A y FOMBONA, J. (2012): "Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores". Comunicar, nº 39, pp. 193 – 201.
- ALCALÁ, Mª E. y VALENZUELA, E. (2000): El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio. Dykinson. Madrid.
- AMORÓS, P. y otros (2006): Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente. Alianza. Madrid.
- ANNAN, K. (2000): Día Internacional de las personas de Edad. Centro de Información de las Naciones Unidas para España. Disponible en: <http://www.onu.org/sg/mensajes/2000/1oct2000.htm> (07/03/07)
- BARENYS, Mª P. (1996): "Los ancianos como actores sociales". Reis, nº 73, pp. 225-238
- CAMBERO, S. (2005): Voluntarios mayores, corazón de oro. Diputación de Badajoz. Colección Estudios Provinciales, nº3. Badajoz
- GARCÍA MINGUEZ, J. (2000): "El papel de los mayores en el desarrollo comunitario". En Alcalá, Mª E. y Valenzuela, E. (edit.): El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio. Madrid. Dykinson.
- y SÁNCHEZ, A. (1998): Un modelo de educación en los mayores: La interactividad. Dykinson. Madrid.
- PAVÓN, F. (2000): "Internet para mayores", en Comunicación y Pedagogía, número 165.
- ROJAS, L. (1999): Aprender a vivir. Fundación "La Caixa". Barcelona.
- (2001): Angeles Anónimos. Actividades de participación social de las personas mayores. Fundación "La Caixa". Barcelona.
- (2007). "La adaptación saludable a los cambios". En Obra Social "la Caixa": La vida es cambio. El cambio es vida. Conferencias. Fundación "la Caixa". Barcelona
- SÁNCHEZ, M., KAPLAN, M. y SÁEZ, J. (2010): Programas intergeneracionales. Guía introductoria. IMSERSO. Madrid.
- SANCHEZ, M., DÍAZ, P., LÓPEZ, J. PINAZO, S. y SÁEZ, J. (2008): INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. IMSERSO. Madrid.



Reseña Curricular de la autoría

Susana Agudo Pradoes Doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en pedagogía y maestra. Actualmente es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, y desde hace 10 años coordina programas orientados a distintos colectivos sociales (mayores, mujeres, discapacitados, etc.) en colaboración con diversas entidades públicas y privadas. Su ámbito de investigación se centra en las personas mayores y las Tecnologías de la Información y Comunicación.

María Ángeles Pascual Sevillano es Licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Subdirectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Coordinadora del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Temáticas de investigación y publicación: las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación, Formación del Profesorado, Docencia Universitaria, Atención a la Diversidad, Inclusión. Participación y coordinación en Programas de Doctorado en el Departamento de Ciencias de la Educación y en convenio con Universidades de América Latina: Cuba, México.



ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CONCEPCIONES SOBRE EL USO DE LAS TIC'S POR PARTE DE ENSEÑANTES EN EJERCICIO

Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Alarcón Orozco, María Marta

Profesora de Sociología de la Educación, Centro de Magisterio M^a Inmaculada, Adscrito a la Universidad de Málaga. C/ Beato Enrique Vidaurreta, 2, 29200, Antequera (Málaga), ESPAÑA
marta_alarcon@eumma.es

Resumen: La introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) en el contexto escolar surge en nuestro país en los 90 y continúa siendo un punto de interés. Si bien la integración de los medios tecnológicos es un aspecto contemplado en la legislación vigente, no parece tan evidente que esto se desarrolle en la práctica diaria de los centros educativos. Por este motivo, decidimos realizar una investigación sobre la utilización y valoración del ordenador e internet como herramientas pedagógicas, y centramos dicho estudio en los padres y maestros de los niveles de educación infantil y primaria de Antequera (Málaga).

En dicha investigación analizamos la utilización y valoración que hacían los docentes en ejercicio de las TIC's, y la formación que tenían sobre ellas. Para recoger los datos necesarios, usamos un cuestionario construido al efecto que fue validado por expertos y para completar estos datos recurrimos a la entrevista semiestructurada como técnica complementaria. En esta comunicación presentamos los resultados y conclusiones de dichas entrevistas.

Conviene señalar, aunque se matizará más adelante, que si bien el volumen de datos recogidos a través de las entrevistas fue pequeño, sirvió para complementar y actualizar al grueso obtenido a través del cuestionario.

Palabras Clave: TIC's, docentes, utilización, valoración, formación.



Justificación

A partir de los años 90 y de forma progresiva las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) se han ido incorporando al contexto escolar de forma progresiva. Dicha incorporación no ha estado, ni está, exenta de dificultades; su mera presencia provoca cambios y transformaciones que afectan a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la organización del centro escolar y a la propia praxis educativa. No obstante, distintos autores (Barberá y Badia, 2008, 33; Gargallo y cols., 2003, 20; Gros, 2008, 21 y Touriñán, 2004, 47) señalan que la innovación tecnológica no supone por sí misma innovación educativa, ésta última conlleva una forma diferente de entender el proceso pedagógico, es decir, implica un cambio en la concepción de la enseñanza y de los proyectos de enseñanza-aprendizaje.

Se puede afirmar que el elemento clave para que la integración de las TIC's en el ámbito educativo formal sea un éxito es el Profesorado, las prácticas educativas que desarrollan con sus alumnos y su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje se reflejan en las Programaciones de Aula y evidencian su posicionamiento hacia el uso las TIC's; para que esta postura sea favorable es fundamental la formación de los docentes en el uso de los medios como recurso de innovación educativa (Gargallo y cols. 2003). En este sentido consideramos la propuesta de Marquès (2006), el autor señala que para que la integración de las TIC's en los centros sea un éxito es necesario que el profesor pueda, sepa y quiera. Es decir, el docente ha de contar con la infraestructura necesaria, con la formación adecuada y ha de estar motivado, hecho que ocurrirá cuando se convenza de que a todos nos conviene el cambio y no nos perjudica. En definitiva, la utilización de las TIC's a los educadores les debe resultar cómoda, fácil, eficaz y eficiente.

Cabe señalar que la integración de las TIC's en el contexto escolar, supone un acto complejo para el que es necesario realizar un esfuerzo por parte de la Administración competente (Ministerio y/o Consejería), de los Centros Educativos (equipos directivos y claustro de profesores) y principalmente del Profesorado que, insistimos, es el elemento clave en el proceso de transformación pedagógica.

Por otra parte, si bien la integración de los medios es un aspecto contemplado en la legislación vigente, no parece tan evidente que este se lleve a cabo en la práctica diaria de los centros educativos. Este hecho dio origen a la investigación realizada por la ponente sobre la utilización y valoración que hacen los educadores (padres y maestros) del ordenador e internet como herramientas pedagógicas en los contextos educativos.

Entendemos, siguiendo la línea de trabajo de Touriñán (2004), que la utilización de los medios en el contexto escolar está relacionada con un tipo concreto de experiencia pedagógica y manifiesta un determinado nivel de integración de las TIC's en el ámbito educativo. La relación entre estos elementos se presenta en la Tabla 1



Tabla 1. Utilización de las TIC's en el ámbito educativo.

UTILIZACIÓN DE LAS TIC's EN EL ÁMBITO EDUCATIVO		
NIVELES DE INTEGRACIÓN	FORMAS BÁSICAS DE USO	EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
1º	Qué son; cómo se utilizan; qué funciones cumplen. Alfabetización digital funcional	Aprender acerca de las TIC's
2º	Aplicación con una función informativa, trasmisiva e interactiva	Aprender de las TIC's
3º	Uso como instrumento cognitivo para la innovación educativa	Aprender con las TIC's

Creemos que para llevar a cabo acciones que transformen, es esencial conocer el momento del que se parte y a partir de él elaborar estrategias de innovación. En este sentido, la comunicación que ahora presentamos recoge una aproximación a las concepciones que tienen docentes participantes en la investigación sobre la utilización de los medios en el ámbito educativo, la valoración que hacen de los mismos y la formación recibida sobre ellos.

Objetivo

Las razones expuestas dieron lugar a incluir dentro de un marco de investigación más amplio, como es el trabajo de tesis doctoral *Utilización y valoración del ordenador e internet como herramientas pedagógicas. Estudio centrado en padres y maestros de infantil y primaria de Antequera* (2010), un capítulo que recogiese las entrevistas realizadas a padres, maestros y alumnos sobre las dimensiones contempladas en la investigación y que expondremos en el apartado siguiente.

En esta Comunicación presentamos la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a docentes participantes en el citado trabajo; estos datos complementaron y actualizaron los obtenidos a través del cuestionario utilizado en la tesis como instrumento de recogida de información.

Método

Los datos se recogieron a través de los instrumentos diseñados y elaborados por la Dra. Dña. M^a Marta Alarcón Orozco para el trabajo de investigación citado anteriormente. Estos instrumentos fueron un cuestionario validado por expertos y entrevistas semiestructuradas.

El primer instrumento analiza tres dimensiones, que engloban los objetivos de estudio, respondiendo a la siguiente distribución.

- I. Utilización de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 1. Describir el uso que se hace en la familia y en la escuela de los recursos tecnológicos
- II. Valoración de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 2. Describir la valoración que los educadores hacen de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 3. Conocer la influencia de la familia, la escuela y el entorno en el uso que los niños hacen de los recursos informáticos estudiados.



III. Formación de los educadores en el uso de las tics.

4. Explorar la formación que los educadores tienen en el uso del software informático.
5. Determinar la necesidad de incidir tanto en la formación inicial del maestro como en la formación permanente de los maestros en ejercicio.
6. Conocer la necesidad de formación de los padres para educar a los hijos en la sociedad de la información.

En el cuestionario, además de cuidar el formato de las preguntas, se prestó especial atención a las alternativas de respuesta, procurando que abarcaran todas las posibilidades previsibles; para obtener la información necesaria se consideraron como adecuados varios tipos de preguntas. Siguiendo la clasificación de Padilla (2002, 155-160) se utilizaron *preguntas cerradas estructuradas dicotómicas*, *preguntas de elección múltiple en abanico*, y *preguntas de elección múltiple de estimación*.

Para completar y actualizar la información recogida a través de los cuestionarios se utilizó la entrevista como estrategia metodológica complementaria. Los datos obtenidos a través de las entrevistas vinieron a sumarse a los recogidos mediante el primer instrumento, aunque representaban un volumen de datos más reducido que el proporcionado por éstos. En total se realizaron 12 entrevistas en profundidad a profesores, padres y alumnos de los niveles educativos de educación infantil y primaria; de ellas, presentamos en esta comunicación los resultados de los análisis correspondientes a las 4 que respondieron los docentes que participaron en esta fase del trabajo.

En la entrevista se utilizó una encuesta preestablecida, formulando las mismas preguntas y en el mismo orden a los sujetos entrevistados. El formato estructurado abierto permite a los entrevistados responder libremente en su propio lenguaje, y al entrevistador le da suficiente flexibilidad para adaptarla a los distintos grupos de entrevistados. Las cuestiones planteadas se recogen en la Tabla 2 que presentamos a continuación.

Tabla 2. Cuestiones planteadas a los docentes participantes.

ENTREVISTA PARA MAESTROS

1	¿Qué entiendes por Tecnologías de la Información y de la comunicación?
2	¿Qué ventajas e inconvenientes encuentras en el uso de las TIC's?
3	Si utilizas estas tecnologías en tu trabajo docente, ¿en qué situaciones las aplicas?
4	¿Has recibido formación para el uso de las TIC's en el aula? ¿Cuál? ¿Cómo la valoras?
5	¿Crees que es un recurso motivador para los alumnos? ¿Por qué?
6	¿Cuándo tus alumnos utilizan internet te has encontrado con alguna situación problemática o desagradable? ¿Cuál? ¿Cómo lo has resuelto?
7	¿Consideras que tus alumnos aprenden más con el uso de estas tecnologías? ¿Por qué?
8	¿Qué orientaciones das a tus alumnos para que utilicen internet?
9	¿Tus alumnos utilizan el ordenador y/o internet para la realización de tareas y trabajos escolares? ¿Los utilizan para otras cosas? ¿Cuáles?
10	¿Crees que, en el futuro, el uso de las TIC's será una parte importante para desenvolverse en la sociedad?
11	¿La formación que reciben tus alumnos en estas nuevas tecnologías es suficiente para afrontar ese futuro? ¿Por qué?



Muestra

En esta fase del estudio, tal y como se ha expuesto anteriormente, se optó por entrevistar a 4 docentes cuya descripción se presenta en la Tabla 3, en ella se recogen también las abreviaturas utilizadas en el trabajo.

Tabla 3. Abreviaturas empleadas. Descripción de los informantes.

ABREV.	INFORMANTES	DESCRIPCIÓN
Inv.	Investigador	
M1	Maestro 1	Maestra de 37 años. Trabaja en el 1 ^{er} ciclo de EP en un Centro de titularidad pública. Experiencia docente de más de 10 años.
M2	Maestro 2	Maestra de 36 años. Trabaja en EI en un Centro de titularidad pública. Experiencia docente de más de 10 años.
M3	Maestro 3	Maestro de 48 años. Trabaja en el 3 ^{er} ciclo de EP en un Centro de titularidad pública. Experiencia docente de más de 20 años.
M4	Maestro 4	Licenciado de 41 años. Trabaja en el 3 ^{er} ciclo de EP en un Centro de titularidad privada. Experiencia docente de 20 años.

Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas, por razones de espacio, no exponemos las transcripciones de las mismas que están recogidas en el trabajo de investigación de referencia.

Se puede afirmar que los maestros informantes, a excepción de M4, reconocen por tecnologías de la información y la comunicación, distintos tipos de dispositivos que sirven para transmitir la información. Entre sus ventajas señalan la rapidez para acceder a la información, la comodidad, la motivación y el atractivo que suponen para los educandos. También se señala que su utilización supone una gran eficacia para el trabajo, el ocio, el aprendizaje y la comunicación. Es decir, los docentes participantes reconocen el grado de penetración de las TIC's en todos los sectores; ésta es una de las características que ha permitido la generalización del uso de estas tecnologías, según se defendía en el Marco Teórico de la investigación de referencia en esta comunicación.

Los educadores también señalan los inconvenientes de las TIC's. Entre éstos se hace referencia a que parte de la información que se obtiene a través de ellas, puede ser nociva y carecer de suficiente fiabilidad y validez; además se puntualiza que la abundancia de material puede provocar dispersión. Esto confirma la postura de Cebrián-Echarri (1998) cuando afirma que cantidad y calidad de información pueden ser términos equivalentes, sólo si se dispone de las referencias básicas que permitan diferenciar entre unos datos y otros; estas referencias se adquieren a través de la educación que ha de determinar los valores y criterios necesarios para la vida.

También se consideran inconvenientes la falta de recursos materiales y la necesidad de adquirir destrezas informáticas previas. Los maestros opinan que el número de equipos es escaso, obsoleto y está falto de mantenimiento. Respecto a la adquisición de destrezas informáticas, esta apreciación es considerada por Marquès (1995) como uno de los requisitos fundamentales, para la integración de las TIC's en educación y corresponde a las administraciones competentes desarrollar un marco legal donde se contemplen proyectos de formación y financiación. El objetivo de estos proyectos es permitir la integración pedagógica de los medios en el contexto educativo.



Además se indica como inconveniente la falta de reflexión. A este respecto consideramos necesario hacer dos observaciones. En primer lugar, esta afirmación puede hacer referencia a la velocidad con que se desarrollan los avances tecnológicos; la rapidez con que éstos se producen dificulta la reflexión sobre las posibilidades y consecuencias de su introducción en el contexto escolar, a la vez que provoca un desfase entre la institución escolar y la sociedad. En segundo lugar se puede hacer una interpretación en la línea de Gargallo y cols. (2003, 19) sobre el hecho de que al acceder a una gran cantidad de información en un corto periodo de tiempo, se impide la reflexión sobre la misma produciendo una saturación cognitiva que dificulta el aprendizaje.

Respecto a la utilización que hacen los educadores participantes de las tecnologías en su trabajo, podemos decir que los maestros utilizan los medios para organizar, gestionar y desarrollar la docencia. También observamos que en la práctica con los alumnos se utilizan las TIC's respondiendo a las formas básicas de uso de las mismas recogidas en la Tabla 1 de esta comunicación.

En cuanto a la formación que han recibido los maestros informantes en esta fase de la investigación, se puede afirmar que ellos la valoran como escasa y pobre. Responde más a inquietudes personales que a apoyos de la administración; quizás por este motivo es calificada como insuficiente y desacertada, porque no ha cubierto las expectativas generadas. Esto provoca en los docentes una sensación de insuficiencia e impotencia ante los medios. No obstante, los mismos docentes valoran los recursos como elementos motivadores para el aprendizaje de los alumnos. La motivación que observan se debe a su carácter novedoso, al interés que despiertan en los niños, la proximidad a sus intereses y el atractivo que supone una presentación de contenidos diferente a la tradicional. Podemos afirmar que de nuevo se hace alusión a las características de los medios que justifican su integración en el ámbito escolar.

Respecto a las situaciones problemáticas o desagradables que pueden darse cuando los alumnos utilizan internet, parece que en lo relacionado con los contenidos de las páginas, se evitan utilizando filtros y dirigiendo el trabajo de los alumnos mediante la selección previa de las páginas. Por otra parte vuelve a ponerse de manifiesto la escasez de recursos, ésta se manifiesta mediante el bloqueo de ordenadores y programas, así como con la falta de equipos que obliga a compartir los existentes, esto repercute en la motivación y en la concentración de los alumnos. Los docentes solucionan los problemas *apagando y volviendo a empezar*, o de forma más contundente, *dejando de usar los (escasos) equipos*.

En cuanto a si los alumnos aprenden más usando estas tecnologías, los maestros participantes vuelven a referirse a las características de las TIC's que atraen la atención de los alumnos favoreciendo de esta forma el aprendizaje. Además se hace referencia a que aprenden a usar estas tecnologías y a la necesidad de que lo hagan de forma adecuada (alfabetización digital funcional), este hecho se justifica por la presencia de estos medios en su vida. Nuevamente hacemos referencia a los niveles de integración de las TIC's en el ámbito educativo presentados en la Tabla 1 de esta comunicación.

Acerca de las orientaciones que los maestros dan a sus alumnos para que utilicen internet, se puede decir que las respuestas ofrecidas por los docentes, están de acuerdo con los distintos ciclos y niveles en los que desarrollan su labor profesional. De esta forma, M2 que ejerce su profesión en EI, da a los alumnos unas *mínimas normas* para que no se descontrolen el ordenador, su objetivo es guiar el aprendizaje de los niños y permitir que estos ganen confianza ante los medios; cuando se trata de internet, M2 les indica a sus alumnos que lo utilicen con sus padres. En definitiva, en el contexto escolar M2 selecciona con anterioridad las páginas a las que acceden sus alumnos y fuera de su ámbito de trabajo delega en los padres la responsabilidad de hacerlo. Por su parte, M1 que ejerce su labor docente en el 1^{er} ciclo de EP da a sus alumnos las direcciones de las páginas o los blogs a los



que pueden acceder sus alumnos, se podría decir que con su acción orienta el trabajo de los niños. M3 y M4 trabajan en el 3^{er} ciclo de EP, los alumnos son mayores, esto permite orientaciones más generales y consejos prácticos tales como utilizar antivirus, analizar descargas y correos y mantener el anonimato en la red; también en este caso se les recomienda *preguntar en caso de duda a un adulto*, entendemos que esta recomendación es válida tanto en el contexto escolar como fuera de él.

Cuando se les pregunta a los docentes si sus alumnos utilizan el ordenador o internet para la realización de tareas escolares y para otras cosas, las respuestas recogidas son muy distintas. M2 que trabaja en EI, tal y como hemos mencionado anteriormente, afirma que sí lo hacen y cita algunas de las actividades que realizan con el ordenador en el aula. M1 expone que algunas veces lo han hecho cuando se trata de cursos superiores; respecto a las actividades que sus alumnos realizan con el ordenador, éstas se corresponden con las expresadas por Miranda de Larra (2005, 7), los niños utilizan internet para comunicarse, divertirse y buscar información. Por su parte, M3 nos dice que *algunos, realmente pocos* y M4 lo niega. Resulta interesante que precisamente los educadores de cursos superiores de EP expresen que sólo algunos niños de estos niveles usen los medios o bien no los usen.

Respecto a si en el futuro el uso de las TIC's será importante para desenvolverse en sociedad, todos los docentes participantes están de acuerdo en afirmarlo y en resaltar su importancia en los distintos sectores de la vida humana. Este hecho justifica una alfabetización digital funcional y crítico-reflexiva, que dote a los alumnos de las competencias necesarias para desarrollarse en una sociedad cada vez más mediática. Una alfabetización digital incompleta o deficiente podría ocasionar importantes desventajas a nivel educativo, social y laboral. Sin embargo, los docentes a excepción de M4, consideran que la formación que reciben sus alumnos es insuficiente para afrontar ese futuro. Los argumentos utilizados para justificar esta insuficiencia hacen referencia de nuevo, a la escasez de recursos y a la falta de formación por parte del profesorado; incluso M4 que afirma que sí es suficiente, reconoce que no es muy profunda.

Conclusiones

En definitiva los docentes que han participado en esta fase del estudio identifican las TIC's con los dispositivos para transmitir información de forma rápida y eficaz, son conscientes de sus ventajas como elementos que aumentan la motivación del alumnado hacia el aprendizaje y destacan entre sus inconvenientes la escasez de recursos y la falta de formación de los profesores para su correcta aplicación pedagógica.

Se puede afirmar que utilizan las TIC's en la organización y desarrollo de la tarea docentes; la aplicación de estos medios a la praxis educativa adopta diferentes formas en función del nivel académico en el que los docentes desarrollan su trabajo. Esto mismo ocurre en relación a las orientaciones que los maestros dan a sus alumnos sobre el uso de los medios, se corresponden con el nivel académico y por tanto, con la edad de los niños; en el caso concreto de internet, los alertan sobre el peligro de lo desconocido.

Los docentes participantes están de acuerdo en que el uso de las TIC's será fundamental en el futuro para desenvolverse en la sociedad y juzgan como insuficiente o superficial la formación que reciben sus alumnos en esta materia.



Referencias Bibliográficas

- ALARCON OROZCO, M. (2010). Utilización y valoración del ordenador e internet como herramientas pedagógicas. Estudio centrado en padres y maestros de infantil y primaria de Antequera. Trabajo de Tesis Doctoral, defendida en septiembre de 2010. Universidad de Málaga. Pendiente de publicación.
- BARBERÁ, E. y BADIA, A. (2008). Perspectivas actuales sobre la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan las TIC. En E. Barberá, T. Mauri, y J. Onrubia (Coords) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (29-46). Barcelona: Editorial Graó.
- CEBRIÁN-ECHARRI, J. L. (1998). *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- GARGALLO, B. (Dir.) SÚAREZ, J., MORANT, F., MARÍN, J. M., MARTÍNEZ-TORRECILLAS, M., DÍAZ-GARCÍA, M. (2003). *La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- GROS, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje. En B. Gros (Coord.) *Videojuegos y aprendizaje* (9-29). Barcelona: Editorial Graó.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 31-56.
- MARQUÈS, P. (1995). *La organización de los recursos tecnológicos de un centro. Las aulas de recursos*. Ver: URL <http://peremarques.pangea.org/orgrecursos.htm>. Última revisión 03/08/10.(Consultado el 29/IX/2011).
- MARQUÈS, P. (2006). *Formación permanente del profesorado*. Ver URL <http://peremarques.pangea.org/cnicejornadas.htm>. Última revisión: 10/05/06. (Consultado el 29/IX/2011).
- MIRANDA DE LARRA, R. (2005). *Los menores en la Red: comportamiento y navegación segura*. Madrid: Fundación AUNA.
- PADILLA, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid. Editorial CCS.

Reseña Curricular de la autoría

María Marta Alarcón Orozco es Doctora por la Universidad de Málaga, Licenciada en Ciencias y Profesora de Sociología de la Educación en el Grado de Maestro en Educación Primaria y de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza en el Grado de Maestro en Educación Infantil, ambos en el Centro Universitario de Magisterio María Inmaculada de Antequera. Es miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores (HUM 205) de la Universidad de Málaga. Ha participado en numerosos Congresos relacionados con la Educación Infantil y con la Utilización de las TIC's. Tiene publicadas dos comunicaciones:

El Ordenador en el Aula de Educación Infantil en el IV Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores: La Calidad comienza en la Educación Infantil. Libro de Actas. La Calidad comienza en la Educación Infantil. (Tomo II) Benalmádena. 30-31 de octubre y 1 de noviembre de 2003.

Valoración que los educadores hacen del uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el 2º Congreso Internacional sobre Uso y buenas prácticas con TIC. Publicada en las actas del Congreso: Ruiz, J. y Sánchez, J. (Coords.) (2011). Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia. Málaga: Universidad de Málaga. ISBN 978-84-694-7901-8.

Su tesis doctoral, pendiente de publicación: Utilización y valoración del ordenador e internet como herramientas pedagógicas. Estudio centrado en padres y maestros de infantil y primaria de Antequera. Obtuvo la calificación Cum Laude y fue propuesta por el Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Málaga para Premio Extraordinario de Doctorado 2011.



COORDINACIÓN PARA EL TRANSITO EN LA ESCUELA INFANTIL

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios.

Alarcón Orozco, Elena

Dpto. de Psicología. Centro de Magisterio “M^a Inmaculada”, adscrito a la Universidad de Málaga. Beato Enrique Vidaurreta, 2, 29200 Antequera (Málaga). ESPAÑA elenaalarcon@eummia.es

Fernández Molina, Milagros

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus Teatinos, 29071 Málaga. mfernandezm@uma.es

Resumen: Uno de los elementos del Plan de Orientación y Acción tutorial (POAT) es establecer las líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas, incluyendo las adaptaciones organizativas y horarias dirigidas al alumnado de nuevo ingreso en el 2º ciclo de Educación Infantil (3-6 años) así como la coordinación con los centros del 1º ciclo de Educación Infantil (0-3 años) y de 1º de Educación Primaria (6 años). Se han recogido datos de 153 centros (32 EI y 121 CEIP) de la provincia de Málaga entre los cursos 2008 y 2011, para conocer cómo se está implementando la coordinación para el tránsito por parte de los profesionales de la Escuela Infantil. Los resultados muestran que apenas se produce coordinación entre el 1º y el 2º ciclo de Educación Infantil, a diferencia de cuando se trata de alumnos que pasan de Infantil a Primaria, para los que empieza a ser habitual que los equipos docentes de ambos ciclos aborden los elementos del denominado Informe de tránsito.

Palabras Clave: Educación Infantil, Adaptación a la Escuela Infantil, Tránsito, Coordinación.

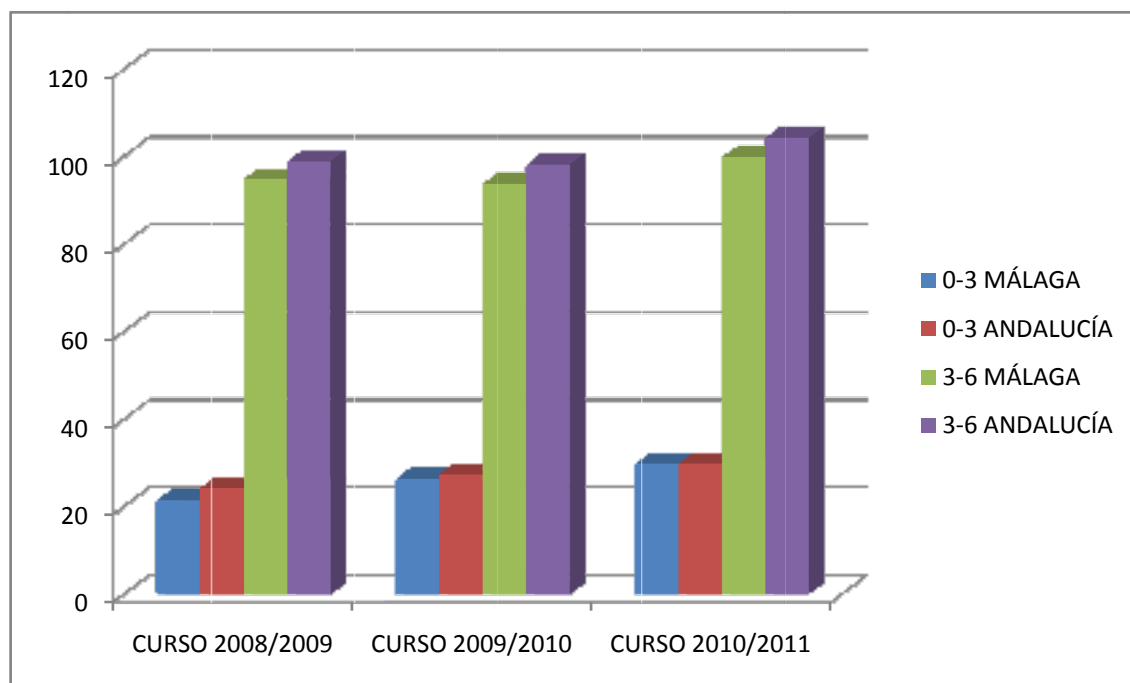


La Educación Infantil es una etapa educativa sobre la que aún queda mucho por explorar en nuestro país, ya que hasta hace relativamente poco tiempo, no era considerada como tal (Alcrudo et al., 2012). Es a partir de 1990, con la entrada en vigor de la LOGSE cuando se reconoce el derecho a la educación desde el nacimiento, instaurando así la Educación Infantil dentro del sistema educativo general, insistiendo en la enorme importancia de la misma, en su carácter propio y en su identidad como etapa (Alonso, y Acrudo, 2009). En la actual Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006), está organizada en dos ciclos (0-3 y 3-6 años) que responden a una intencionalidad educativa diferente, no necesariamente escolar, pero que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo (0-3 años) con una respuesta pedagógica. Se trata pues, de unas edades de gran importancia para el desarrollo personal y social, así como un momento evolutivo fundamental para la detección e intervención de cualquier anomalía en el mismo y que suponga una necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) (Alcrudo et al., 2012).

Aún sin ser una etapa educativa obligatoria, la escolarización de niños y niñas de 0 a 6 años en Andalucía y más concretamente en la provincia de Málaga, está en continuo crecimiento, como muestran los datos obtenidos de las estadísticas que resumimos en el Gráfico 1.

Igual que aumenta la demanda de estos ciclos educativos, va aumentando también la preocupación por hacer cumplir los principios educativos que presiden el actual sistema educativo. Uno de estos principios es el de tratar de conseguir que todos los niños y niñas alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades (individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales). Según Sola y López (2008), no es posible alcanzar calidad en los centros educativos (formación personalizada, educación integral, colaboración familiar, etc.) sin una función tutorial de calidad, que es tarea del profesorado, en colaboración con los servicios o departamentos especializados (LOE, art. 91)

Gráfico 1: Tasas de escolarización en Educación Infantil en Málaga y Andalucía*.



*Datos obtenidos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, referentes a los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011.



Según la Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en Andalucía: *“La orientación y acción tutorial forma parte de la función docente, teniendo como metas orientar al alumno en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal, coordinar la acción educativa y el proceso de evaluación llevados a cabo por el conjunto del profesorado de cada equipo docente, establecer relaciones fluidas y mecanismos de coordinación con las familias del alumnado, y contribuir a la prevención e identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, coordinando la puesta en marcha de las medidas educativas pertinentes tan pronto como las mismas se detecten.”*

Entre las finalidades de la orientación y acción tutorial, no solo encontramos el hecho de favorecer la adaptación de los alumnos al contexto escolar o la integración de los mismos en el grupo clase, sino que se trata de realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje del alumnado, desarrollar hábitos de autonomía, compensar las desigualdades y la inclusión social, favoreciendo la equidad en la educación, establecer vínculos de colaboración y cooperación entre las familias del alumnado y el entorno. Y es precisamente en este aspecto dónde se centra nuestro interés en este trabajo, ya que uno de los elementos del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) es establecer *las líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas, incluyendo las adaptaciones organizativas y horarias dirigidas al alumnado de nuevo ingreso en la etapa de Educación Infantil*. Por tanto, hay dos conceptos claves en este periodo: la adaptación y el tránsito.

El periodo de adaptación se ha hecho imprescindible en la etapa de Educación Infantil, y se produce cuando el niño pasa del contexto familiar al escolar o de un contexto de tipo más socioeducativo a un contexto más escolar. Bustos (2009) lo define como el proceso durante el cual el niño se integra en la vida escolar y termina cuando este asiste con normalidad al centro, considera la vida escolar como una situación cotidiana y regula su actuación en el centro mediante unas referencias espaciales y temporales. En el caso de los alumnos de Infantil, podemos hablar de adaptación cuando consigue estar emocionalmente tranquilo, tiene relaciones sociales satisfactorias con otros iguales y con los docentes, y participa en las actividades que se le proponen de forma adecuada.

Con la llegada al centro escolar, el niño debe aprender a convivir con un adulto que no es su figura de apego, debe aprender a ser aceptado por un nuevo grupo social del que forman parte sus iguales, deberá separarse de su casa para adentrarse en un centro, en un aula que no conoce y en la que debe conseguir sentirse tan seguro como en su propia casa. Este ajuste o acomodación del niño a la vida de la escuela requiere, por parte de los maestros y maestras, una adecuada organización del *Periodo de adaptación*, en la que es muy importante la implicación y colaboración de la familia. Los procesos de transición entre etapas educativas han sido más estudiados en otros países que en el nuestro, llegando a constituir una “prioridad nacional” el establecer investigación sobre los programas de tránsito, como el Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten (ECLS-K). Estos programas se centran sobre todo en el paso de 4-5 años (Preschool) a 5-6 años (Kindergarten y Elementary School) y proponen diferentes modelos para aumentar el éxito escolar desde los primeros momentos (La Paro, Pianta y Cox, 2000; McIntyre, Eckert, Fiese y Dicemmaro, 2007; Rimm-Kaufman y Picenta, 2000). Los objetivos de interés de estos estudios suelen ser: identificar las prácticas o actividades que realizan las escuelas para el tránsito y la adaptación (Rous, Hallam, McCormick y Cox, 2010; La Paro, Pianta y Cox, 2000); las experiencias e implicación de las familias y las variables asociadas al grado de colaboración familiar para el tránsito (McIntyre *et al.*, 2007); los aspectos diferenciales de la transición para los alumnos con NEAE (Daley, Munk y Carlson, 2011); los efectos de las políticas y prácticas de transición sobre los resultados académicos a medio plazo (Schulting, Malone y Dodge, 2005).



En nuestro entorno, la Administración andaluza (Servicio de Inspección, 2009), define el tránsito como el paso de una etapa educativa a otra, que experimenta el alumnado que finaliza la Educación Infantil y comienza el primer curso de Educación Primaria. Cuando el alumnado se incorpora al primer curso de Primaria, experimenta una reestructuración psicológica esencial, es decir, comienza el primer curso de primaria manteniendo las características psicológicas propias del alumnado de Educación Infantil. Este paso supone un cambio importante: cambian los profesores, los espacios, la distribución del tiempo, la metodología, etc., además, las características y necesidades de los menores son diferentes. Teniendo en cuenta todo esto, el comienzo del primer curso de primaria es percibido por el alumnado como un nuevo reto que debe afrontar y superar por él mismo.

Para lograr que el tránsito se produzca con éxito es importante que exista coordinación entre los profesionales que están en contacto con el niño y la niña durante este periodo educativo, así lo dictamina la Orden de 5 de agosto de 2008 en la que establece el currículo de Educación Infantil en Andalucía: *“Para asegurar el tránsito adecuado entre las etapas de Educación Infantil y Educación primaria, será necesario llegar a criterios de actuación conjunta mediante la utilización de estrategias de coordinación entre los docentes de ambas etapas educativas, sin perder de vista que la etapa de Educación Infantil tiene sentido en sí misma, por lo que no debe supeditarse a etapas posteriores”*.

No debemos olvidar que el desarrollo del alumnado es un proceso continuo y ascendente, que ocurre como un resultado de la educación: los logros que se producen en una etapa tienen repercusiones para la siguiente y serán la base de los aprendizajes posteriores. Dicha continuidad debe estar garantizada por un currículo que recoja los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, las competencias básicas, etc. sobre los aprendizajes que deben realizar el alumnado en ambas etapas. Para asegurar esa coherencia y esa continuidad deben establecerse de forma conjunta los criterios de selección de objetivos y la secuenciación de los contenidos necesarios. Esto solo es posible con una buena coordinación entre el profesorado de ambas etapas educativas.

Es por esta razón que nos planteamos conocer cómo se están produciendo los procesos de coordinación entre profesionales para la acogida, el tránsito y la adaptación entre el primer y segundo ciclo de infantil, así como entre el segundo ciclo de infantil y la Educación Primaria, en la provincia de Málaga.

Método

Los datos han sido recogidos partir de las observaciones de los alumnos de último año de la titulación de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Málaga, durante la realización de su Practicum II. Esta recogida de datos se ha realizado en los cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011. Los alumnos, dentro de los objetivos de su plan formativo de Practicum recibían una enseñanza específica para profundizar sobre la coordinación docente y la atención a la diversidad en la Escuela Infantil. En este Seminario, titulado “El trabajo en equipo y la reflexión psicopedagógica en y para la acción docente” se trataban las competencias específicas de los/as maestros/as relacionadas con el trabajo multidisciplinar en la educación infantil y la existencia y desarrollo del POAT, ayudándoles a descubrir cómo se relaciona la actuación psicopedagógica, la atención a la diversidad y el trabajo en equipo con las funciones específicas de un/a maestro/a de Infantil.

Una vez realizada la acción formativa y como herramienta para facilitarles la observación y la comprensión de todos estos elementos, se entregaba a los alumnos un Cuestionario, descrito a continuación, para su cumplimentación, dándoles la posibilidad de una posterior entrega para poder corroborar con el centro todas aquellas cuestiones que en ese momento no sabían o podían responder, bien porque antes del Seminario no conocían la existencia del POAT en Infantil o bien porque no habían llegado a darse cuenta de cómo se concretaba en su centro.



El Cuestionario fue diseñado y elaborado dentro de los objetivos de trabajo de un Proyecto de Innovación Educativa dirigido por la Dra. Fernández-Molina y desarrollado en los cursos 2008-2009 y 2009-2010 (Fernández-Molina, González y Del Molino, 2011; Fernández-Molina y Alarcón, 2011). El cuestionario consta de nueve apartados en los que tratan los siguientes aspectos:

- a) La coordinación del Equipo Docente de Nivel
- b) La coordinación del Equipo Docente de Ciclo.
- c) La coordinación del Equipo Docente de 5 años y el Equipo Docente de 1º de Primaria.
- d) La coordinación del Equipo Docente de 3 años y el 1º ciclo de Infantil.
- e) Equipo técnico de coordinación pedagógica.
- f) Coordinación profesionales psicopedagógicos o de la orientación educativa.
- g) Coordinación con otros profesionales/administraciones e instituciones del entorno.
- h) Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) para Educación Infantil.
- i) Coordinación con las familias

Se han analizado 269 cuestionarios de los cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011. Estos datos se han obtenido de 153 centros (116 de titularidad pública y 37 de titularidad privada con financiación tanto pública como privada), de los cuales 32 eran Escuelas Infantiles y 121 eran C.E.I.P. La mayoría de los centros cuentan con dos (34,9%) o tres (24,5%) líneas.

Dentro de cada apartado y con la intención de obtener el máximo de información de cada una de las cuestiones, se preguntaba sobre su implantación, quiénes lo componen, cómo se lleva a cabo, cuál es su temporalización, de quién parte la organización y convocatoria, cada cuánto tiempo se producen, cuál es la temática que se aborda, qué tipo de actividades se realizan, qué componentes se planifican, etc. En esta comunicación hemos seleccionado una parte de los datos recogidos ya que toda la información obtenida está siendo utilizada para la elaboración de un trabajo más amplio. Nos vamos a centrar únicamente en los ítems c) y d) del Cuestionario mencionado, que dan respuesta al objetivo planteado.

Resultados

Analizamos las cuestiones planteadas dentro de cada apartado.

1. Existencia de coordinación.

En el paso de EI a Primaria, esta coordinación existe en el 69,52% de los casos, siendo planificada anualmente, al inicio (22,3%) o final (13%) del curso académico. Sin embargo, sólo en el 6,31% de los casos, existía coordinación docente entre los centros de 1º ciclo y los de 2º ciclo de infantil y en su mayoría planificada anualmente. En las Tablas 1 y 2, se muestran estos resultados distribuidos por cursos académicos, donde podemos observar, que la existencia de dicha coordinación ha ido en aumento a medida que han pasado los cursos.



Tabla 1: Frecuencia y Porcentaje de la existencia de coordinación entre docentes.

Coordinación entre 1 ^{er} ciclo y 2 ^o ciclo de EI							
Curso académico	No existe		Existe		NS/NC		Total
	N	%	N	%	N	%	%
2008/2009	50	55,55	3	3,33	37	41,11	90
2009/2010	81	86,17	7	7,45	6	6,38	94
2010/2011	71	83,52	7	8,23	7	8,23	85
TOTAL	202	75,09	17	6,31	50	18,59	269

Tabla 2: Frecuencia y Porcentaje de la existencia de coordinación entre docentes.

Coordinación entre 2 ^o ciclo de EI y 1 ^o de Primaria							
Curso académico	No existe		Existe		NS/NC		Total
	N	%	N	%	N	%	%
2008/2009	19	21,11	40	44,44	31	34,44	90
2009/2010	13	13,83	80	85,11	1	1,06	94
2010/2011	15	17,65	67	78,82	3	3,53	85
TOTAL	47	17,47	187	69,52	35	13,01	269

2. Temas que se abordan en la coordinación

En cuanto a los temas que se abordan en las reuniones de coordinación, en el caso de primer a segundo ciclo de infantil, la mayoría (96,98%) de los encuestados no aportan datos sobre esta cuestión y sólo en el 2,6% de los casos, coinciden en que el tema central es el Progreso de los alumnos.

En el tránsito de infantil a primaria, el número de encuestados que no aportan datos disminuye considerablemente (38,29%). Las temáticas que abordan en las reuniones de coordinación entre equipos docentes se hacen más variadas, aún así, el 27,88% completan el informe de tránsito y el 23,42% se preocupan más por los niveles de conocimiento, concretamente el nivel de lectoescritura que han alcanzado los alumnos. Estos resultados se muestran en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3: Temas que se abordan en las reuniones de coordinación entre docentes.

Temas que se abordan en la coordinación del equipo docente de 1 ^{er} y 2 ^o ciclo de EI							
Curso académico	NEE y estrategias de mejora		Progreso de alumnos, características y problemas		Sin datos		Total
	N	%	N	%	N	%	N
2008/2009	2	2,22	2	2,22	86	95,56	90
2009/2010	1	1,06	4	4,26	89	94,68	94
2010/2011	0	0	1	1,18	84	98,82	85
TOTAL	3	2,28	7	2,60	259	96,28	269



Tabla 4: Temas que se abordan en las reuniones de coordinación entre docentes.

Temas que se abordan en la coordinación del equipo docente de 2º ciclo de EI y 1º de Primaria													
Curso académico	Niveles de conocimiento		Comportamiento del alumnado		Diagnóstico de alumnos con NEE		Informe de tránsito		Actividades comunes		Sin datos		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2008/2009	0	0	2	2,22	4	4,44	20	22,22	4	4,44	60	66,67	90
2009/2010	46	48,94	2	2,13	2	2,13	23	24,47	1	1,06	20	21,28	94
2010/2011	17	20,00	2	2,32	1	1,18	32	37,65	10	11,76	23	27,06	85
TOTAL	63	23,42	6	2,23	7	2,6	75	27,88	15	5,58	103	38,29	269

3. Organización y Coordinación de los equipos docentes

Al preguntar por la organización y coordinación de las posibles reuniones entre etapas, en el caso de 1º y 2º ciclo de EI, la responsabilidad recae sobre los coordinadores de ciclo. Sin embargo, en el caso de los equipos docentes de 2º ciclo de EI y 1º de Primaria, se ocupan, fundamentalmente los tutores (Tabla 5), además la iniciativa parte de ambos ciclos en un 22,7% de los que respondieron.

Tabla 5: Responsables de la organización y coordinación de equipos docentes de 2º ciclo de EI y 1º de Primaria.

Equipo docente 2º ciclo de EI-1º de Primaria		
	ORGANIZACIÓN	COORDINACION
Coordinadores de ciclo	11	11
Tutores	89	93
Jefe de estudios	21	15
Director	21	21
ETCP	3	2
Tutores y orientador	2	3
NS/NC	122	124
TOTAL	269	269

4. Existencia del proceso de adaptación

Sobre el Periodo de adaptación, solo respondieron conocer de su existencia 17 de los 269 encuestados, es decir, el 6,32%. De éstos, el 88,24%, dijeron que este periodo de adaptación era planificado, al inicio del curso y se organizaba mediante reuniones tanto colectivas como individuales. Las reuniones eran organizadas por los tutores en 9 de los 17 casos y el contenido giraba en todo aquello referente a la preparación del niño para su ingreso en el centro, como por ejemplo, horarios de entrada y salida, control de esfínteres, juguetes de apego para los primeros días, motivación para acudir al centro, etc. Todos estos resultados están descritos en la siguiente Tabla 6.



Tabla 6: Existencia del periodo de adaptación en Educación Infantil

Existencia del periodo de adaptación							
Curso académico	No existe		Existe		NS/NC		Total
	N	%	N	%	N	%	N
2008/2009	1	1,11	4	4,44	85	94,44	90
2009/2010	0	0	7	7,45	87	92,55	94
2010/2011	0	0	6	7,06	79	92,94	85
TOTAL	1	0,37	17	6,32	251	93,30	269

Conclusión

Tal y como hemos podido observar en el análisis de los resultados, la coordinación entre profesionales para facilitar el tránsito entre etapas está mucho más presente cuando se trata de alumnos que pasan del 2º ciclo de Infantil a Primaria. Esto puede estar ocasionado por tres razones, principalmente. La primera es que en la mayoría de los casos, los alumnos que cursan el segundo ciclo de infantil, lo hacen en el mismo centro dónde cursarán la primaria (el 79,1% de los centros son CEIP) y esto facilita mucho la comunicación entre profesionales que están en contacto con estos niños y niñas; en este sentido, hay que señalar que las dificultades inherentes a la continuidad, seguimiento y coordinación cuando la Etapa transcurre en centros separados, indican que las condiciones de calidad son mayores en aquellos centros que realizan un proyecto de Etapa Completa (Alcrudo et al., 2012). En segundo lugar, podríamos pensar que el número de alumnos que cursan el primer ciclo de primaria es muy reducido en comparación con los que cursan el segundo ciclo. Si observamos el Gráfico 1, en la provincia de Málaga, durante los cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011, el primer ciclo fue cursado por un total de 43.384 alumnos, sin embargo en el segundo ciclo de educación infantil esta cifra asciende a 155.089. Por este motivo, es posible que, con respecto al tema de la transición entre etapas educativas, el primer ciclo no haya recibido la misma atención que el segundo. Esto último podría estar reflejado también en la tercera razón y es que la normativa publicada sobre POAT y programas de Acogida y Tránsito se ha centrado más en el paso de las etapas educativas de infantil a primaria.

Resulta sorprendente como a lo largo de los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2011/2012, ha descendido el número de respuestas NS/NC, referidas a la coordinación entre docentes. Teniendo en cuenta que la formación recibida por los alumnos para la obtención de datos era la misma en todas las promociones, podemos pensar que es producto del aumento de dicha coordinación en los propios centros escolares.

Por otro lado, con respecto a los contenidos que se abordan en las reuniones entre equipos docentes, en ambos casos, los resultados obtenidos se adecuan bastante a los elementos de los que consta el informe de tránsito tales como historial académico, medidas educativas aplicadas, relación familia-centro, intervención del EOE, actitud y comportamiento, expresión y comprensión oral, psicomotricidad, lectoescritura, formas geométricas, clasificaciones y seriaciones, numeración, relaciones temporales, expresión plásticas y musical. Aunque hay un porcentaje alto que parecen estar más preocupados por el nivel académico de los alumnos que por su desarrollo individual, social, cultural y emocional.

Aun así, resulta curioso que en los cuestionarios pertenecientes al 2010, hablan del Informe de Tránsito como una novedad, cuando la normativa sobre los mismos es de 2007.



Algunos alumnos nos comentan que a pesar de no haber coordinación entre los dos ciclos de infantil, los maestros del 2º ciclo de infantil si tienen interés por conocer los trabajos que realizaron aquellos niños y niñas que estuvieron escolarizados en primer ciclo.

Según el artículo 12.7 de la Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en Andalucía, corresponde a la jefatura de Estudios de los centros de ambas etapas, la coordinación y dirección de las actividades de los programas de acogida y tránsito, sin embargo, nuestros datos reflejan que esta responsabilidad recae fundamentalmente en los coordinadores de ciclo o directamente en los tutores. Con los datos obtenidos, no podemos determinar si esto es fruto de una planificación anterior, organizada y consensuada por la comunidad educativa o si por el contrario, responde a la iniciativa motivada por la preocupación de los profesionales que dejan y cogen a un determinado grupo de alumnos.

Con respecto al periodo de adaptación, hemos de aclarar que la falta de datos puede obedecer a una laguna en el Cuestionario, ya que no era una pregunta que estuviera claramente identificada en el cuestionario de recogida de datos, sino que es fruto de la reflexión realizada a lo largo del análisis de los mismos. Sin embargo, nos consta que en la práctica docente, es muy frecuente llevar a cabo un periodo de adaptación que suele oscilar entre 3 y 5 días, siendo mucho más amplio en el caso del primer ciclo de infantil, aunque en nuestro país apenas hay estudios sobre este tema.

Para terminar, pensamos que de este trabajo se pueden concluir dos aspectos, por un lado que los programas de acogida y tránsito están siendo desarrollados en el paso de infantil a primaria, tal y como dictamina la ley, pero no así entre los dos ciclos de educación infantil. Por otro lado, creemos que es necesario realizar más estudios que completen este, centrándose en todos los aspectos de la transición entre los dos ciclos de infantil, así como de la adecuación o no de los periodos de adaptación al desarrollo del niño, para lograr buenas prácticas educativas

Referencias Bibliográficas

- ALCRUDO, P., ALONSO, A., ESCOBAR, M., HOYUELOS, A. Y MEDINA, A. Y VALLEJO, A. (2012). Informe estatal sobre Educación Infantil. Planteamiento, situación perspectivas de la Educación de 0 a 6 años. Plataforma Estatal en defensa del 0-6.
- ALONSO, A Y ALCRUDO, P. (2009). *Educación Infantil: una etapa castigada*. *Revista Educación infantil (CEAPA)*, 20-26.
- BUSTOS, E. (2009). *La importancia del periodo de adaptación del niño a la escuela*. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 16.
- DALEY, T., MUNK, T. Y CARLSON, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 409-419.
- DECRETO 428/2008, DE 29 DE JULIO, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía
- DECRETO 328/2010, DE 13 DE JULIO, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios, de educación Infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.
- FERNÁNDEZ-MOLINA, M., GONZÁLEZ, V. Y DEL MOLINO, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29-1, 187-203



- FERNÁNDEZ-MOLINA, M. Y ALARCÓN, E. (2011). *Orientación y acción tutorial en Educación Infantil: Una investigación exploratoria*. En Román-Sánchez, J.M., Carbonero Martín, M.A. y Valdivieso Pastor, J.D (Eds.). Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 2006
- LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA DE 2008
- MCINTYRE, L., ECKERT, T., FIESE, B., DIGENNARO, F & WILDENGER, L. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35,1, 83-88.
- ORDEN DE 16 DE NOVIEMBRE DE 2007, por la que se regula la organización de la orientación y acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria
- RIMM-KAUFMAN, S. Y PIANTA, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 5, 491-511.
- ROUS, B., HALLAM, R., MCCORMICK, K. Y COX, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: results from a national Survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17-32.
- SCHULTING, A., MALONE, P. Y DODGE, K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41, 860-871.
- SOLA, T Y LÓPEZ, M. (2008). El plan de orientación y acción tutorial de educación infantil y primaria. Recursos prácticos para su programación y ejecución. Madrid: Editorial Universitas, S. A.

Reseña Curricular de la autoría

Elena Alarcón Orozco es Lda. en Psicología por la Universidad de Málaga y profesora titular de Psicología en el Centro de Magisterio "M^a Inmaculada", adscrito a la Universidad de Málaga. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis doctoral en Psicología. Es miembro del grupo de investigación HUM 205, centrado en Educación Infantil y del proyecto de innovación Educativa sobre Equipos interdisciplinarios para la atención a la diversidad en la Escuela Infantil.

Milagros Fernández Molina es Doctora en Psicología desde 2002 y profesora Contratada Doctor en la Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UMA. Su trayectoria investigadora ha estado centrada en procesos de desarrollo y aprendizaje en primera infancia y adolescencia y sus interacciones con los contextos de desarrollo (familia y escuela, principalmente), interesándose especialmente por la optimización evolutiva y el bienestar psicológico infantil en poblaciones de riesgo (adopciones, acogimientos, etc.). Actualmente dirige un proyecto de Innovación Educativa sobre Equipos interdisciplinarios para la atención a la diversidad en la Escuela Infantil, imparte docencia en el Grado de Educación Infantil en la asignatura Bienestar psicológico infantil y coordina un Titulo Propio en Altas Capacidades Intelectuales.



RENDIMIENTO ACADÉMICO Y HÁBITOS DE ESTUDIO REFERIDOS AL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS. UN ESTUDIO DE CASO PARA EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Augusto Fernández, María Elena

Departamento de Lengua Extranjera: inglés. Guadalajara .ESPAÑA mayna6969@hotmail.com

Resumen: Los objetivos de este trabajo de investigación fueron establecer la relación existente entre los hábitos de estudio, motivación y el rendimiento académico de nuestros alumnos del segundo ciclo de educación primaria en el área de lengua extranjera: inglés.

Para el desarrollo del presente trabajo se aplicaron dos cuestionarios a las familias y al alumnado. Y por otro lado, se obtuvieron datos sobre los resultados académicos obtenidos por los alumnos en las últimas pruebas de evaluación de diagnóstico correspondientes al curso académico 2010/2011. (la muestra fue de 30 alumnos)

El trabajo de investigación ha sido sumamente importante puesto que, partiendo de los análisis efectuados, ha permitido llevar a cabo mejoras en la práctica educativa del equipo de profesores que imparte clases en el área de lengua extranjera: inglés en el centro, además de orientar la metodología hacia la mejora de la calidad educativa.

Palabras Clave: Hábitos de estudio, motivación, rendimiento académico, evaluación de diagnóstico.



El presente trabajo de investigación nace de la necesidad de analizar, por un lado, los resultados académicos obtenidos por nuestros alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria en el área de lengua extranjera: inglés en las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico y, por otro lado, reflexionar sobre los factores que influyen en los hábitos de estudio de nuestros alumnos.

El estudio parte de la siguiente premisa: los hábitos de estudio de nuestros alumnos y el rendimiento académico referidas al área de lengua extranjera: inglés, son factores que influyen notablemente en los resultados académicos. Más concretamente, la hipótesis inicial puede ser formulada en los siguientes términos: los alumnos que tienen buenos hábitos de estudio, muestran una mayor motivación, y por lo tanto, tienen un buen rendimiento académico, que repercute de manera directa en los resultados académicos.

Cabe señalar la importancia de llevar a cabo éste trabajo de investigación, puesto que va a ser una herramienta determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria.

Como docentes, no podemos obviar la gran responsabilidad que tenemos en nuestras manos, puesto que uno de nuestros objetivos prioritarios es conseguir que nuestros alumnos adquieran un alto nivel de rendimiento académico y garantizar que absolutamente todos y cada uno de ellos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

La Ley Orgánica de Educación (**LOE**) **2/2006**, recoge la necesidad de mejorar la enseñanza a todos los niveles con el fin de frenar el alarmante número de fracaso escolar que tiene lugar en las aulas de Educación Primaria. Para ello, la Unión Europea fija en ocho las competencias “clave” al concluir la enseñanza obligatoria y el Ministerio de Educación en el **Anexo I del Real Decreto 1513/2006**, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, recoge ocho competencias como básicas al término de la educación obligatoria.

Las competencias básicas, desde el proceso de enseñanza, son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para que una persona alcance su desarrollo personal, escolar y social. Estas competencias las alcanza el alumnado a través del currículo formal, de las actividades no formales y de las distintas situaciones a las que se enfrenta en el día a día, tanto en la escuela, como en la casa o en la vida social.

De acuerdo con el *proyecto DeSeCo* de la **OCDE (2002, p.8)**,

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”

Además de lo anteriormente citado, en el área de lengua extranjera, y en concreto en inglés, debemos de tener en cuenta el *Marco de referencia europeo*, que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales... en toda Europa. Se describe de forma integradora lo que tienen que aprender y hacer los alumnos, con el fin de utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.



Dentro de ésta perspectiva, la presente investigación reflexiona sobre los problemas de las enseñanzas de lenguas, para fundamentar éstas en las necesidades, motivaciones, características y competencias en comunicación lingüística de los alumnos y los recursos que se recogen en el *Marco común europeo de las lenguas*.

En concreto, en el área de lengua extranjera: inglés, nuestros alumnos tienen que conseguir un adecuado nivel de competencia en comunicación lingüística, es decir, la utilización del lenguaje como medio de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad. Además el alumnado utiliza estas habilidades para construir el pensamiento y para regular su propio comportamiento.

Por otro lado, la **LOE** (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), en los **artículos 21 y 29** expresa:

“Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros y para el conjunto de la comunidad educativa”.

Las *Pruebas de Evaluación de Diagnóstico* ofrecen una información valiosa para la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje como un ámbito importante de la autoevaluación del centro docente, mediante la evaluación de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos.

En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, las *Pruebas de Evaluación de Diagnóstico* se desarrollan al finalizar el segundo trimestre con los alumnos del segundo ciclo de educación primaria, y evalúan el nivel de adquisición de las distintas competencias básicas y de los indicadores de cada una de ellas.

El centro docente es el que gestiona los informes, un informe descriptivo y un fichero Excel con las puntuaciones del alumnado y las variables relevantes para su interpretación. En este informe aparece un diagrama de barras con la distribución porcentual del alumnado por niveles de logro en cada una de las competencias básicas por cada uno de los grupos que tiene el centro docente.

Los datos del rendimiento escolar de las últimas pruebas de evaluación de diagnóstico que tuvieron lugar el segundo trimestre del curso académico 2010/2011, reflejan niveles 1 y 2 (necesita mejorar) en el área de lengua extranjera: inglés.

En este contexto, y ante los malos resultados obtenidos por nuestros alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria en mi centro educativo, el presente trabajo de investigación propone analizar los diferentes factores que influyen en los hábitos de estudio, en concreto en el área de lengua extranjera: inglés.

Son múltiples las investigaciones realizadas que han establecido una relación causal entre el rendimiento académico y los hábitos de estudio de los alumnos. En los últimos años, esta cuestión ha adquirido un mayor interés dado las altas tasas de fracaso escolar que hay actualmente en el sistema educativo español. Además, se han llevado a cabo diversas investigaciones para conocer los procesos de aprendizaje y analizar el grado en el que influyen los hábitos de estudio en el rendimiento académico del alumnado. Las investigaciones desarrolladas en éste área han mostrado que existen relaciones significativas entre hábitos y actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico de los alumnos (**Brown y Dubuis, 1964**).



No obstante, hay que considerar las contribuciones que provienen de la psicología conductista y cognitiva (**Hernández y García, 1991**). Por un lado, el paradigma conductista busca conocer las situaciones de la conducta de estudio y utilizar refuerzos que permitan obtener rendimientos satisfactorios (técnicas de estudio, condiciones del lugar de estudio, estructura de la tarea de estudio, curva de aprendizaje, períodos de descanso, motivación del alumnado...), y por otro lado, el paradigma cognitivo se centra en el aprendizaje de contenidos y de la importancia de la memoria y de su codificación (memorización de contenidos, procesos cognitivos, estructuras mentales, operaciones cognitivas, técnicas de trabajo intelectual...).

Numerosos trabajos enfatizan la importancia de los hábitos de estudio y su incidencia en el rendimiento académico. En éste sentido cabe destacar las investigaciones que han documentado un importante efecto de los antecedentes parentales sobre el rendimiento escolar (**Cabrales. A. 2011: p.107-174**). También tiene relevancia el nivel educativo y la profesión de los padres, que son considerados como predictores básicos de los resultados académicos de los alumnos. Asimismo, con respecto a las variables de ámbito escolar, el tamaño de la clase tiene un pequeño efecto sobre el rendimiento escolar. No obstante, el efecto de la implicación de los padres en el colegio tiene un efecto importante y significativo en los resultados académicos de los alumnos.

En el presente proyecto, además de los factores que se han descrito anteriormente, se han tenido en cuenta la importancia de las variables afectivas, grupales y sociales. No hay que obviar que cualquier plan de adquisición de hábitos de estudio debe partir de la autoestima, la motivación y los intereses, capacidades y necesidades de nuestros alumnos, así como las expectativas de éxito, el clima social del aula y del centro, el ambiente familiar y la cooperación entre los alumnos.

La **metodología** de este proyecto de investigación incluye trabajo de campo, con uso combinado de métodos *cuantitativos* y *cualitativos*. Se han utilizado instrumentos como las encuestas y los cuestionarios, así como los diarios de clase como instrumentos de observación. El trabajo de campo ha tenido una duración de tres meses, en concreto, durante los meses de marzo, abril y mayo de 2012, que se detalla a continuación:

FASES Y TEMPORALIZACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

FASES DEL TRABAJO	DISTRIBUCIÓN DE TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
Planteamiento de la investigación.	Identificación del tema de investigación y propuesta de objetivos a lograr.	Primera quincena de marzo de 2012.
Diseño y planificación de la investigación.	Selección de muestra, elaboración y selección de los procedimientos de recogida de información y planificación de su aplicación.	Segunda quincena de marzo de 2012.
Ejecución del diseño de la investigación.	Obtención de datos, análisis de datos y obtención de resultados.	Primera quincena de abril de 2012
Interpretación y reflexión.	Interpretación de resultados y obtención de conclusiones. Establecimiento de implicaciones para la práctica educativa.	Segunda quincena de abril de 2012 y primera quincena de mayo de 2012.
Redacción del informe de investigación.	Redacción del informe.	Durante los meses de abril y mayo de 2012.



Participantes. Muestra.

La muestra está compuesta por 30 alumnos (12 niñas y 18 niños) pertenecientes al segundo ciclo de educación primaria. La investigación se ha realizado en un colegio público de educación infantil y primaria de una pequeña localidad de la provincia de Guadalajara.

Procedimientos y técnicas de recogida de información.

Una vez que se obtuvo la selección de los alumnos participantes en la investigación, se fijaron los procedimientos y las técnicas de recogida de la información. Se habló con los tutores de los participantes implicados para recoger información sobre el alumnado (entorno familiar, rendimiento, comportamiento, relaciones sociales, resultados académicos...).

En primer lugar, para la obtención de la puntuación referente a los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico de los alumnos del segundo ciclo de educación primaria en el área de lengua extranjera: inglés, se contactó con el Equipo directivo del centro y con los tutores de los alumnos participantes en la investigación, que facilitaron los informes con las calificaciones correspondientes del curso académico 2010/2011.

En segundo lugar, una vez obtenida dicha información, se procedió a informar a las familias de los alumnos participantes de que se iba a llevar a cabo éste proyecto de investigación.

En tercer lugar, se administra el cuestionario a las familias sobre variables de hábitos de estudio y motivación en el área de lengua extranjera: inglés, así como el grado de implicación de las familias en la actividad académica de los alumnos del segundo ciclo de educación primaria.

Cada madre, padre o tutor del alumno debía de cumplimentar el cuestionario que estaba compuesto por ocho preguntas de opción múltiple.

Se ha aplicado un cuestionario de hábitos de estudio y motivación referidos al área de lengua extranjera: inglés, que se orienta a un doble objetivo. Por un lado, diagnosticar el grado de estudio de los alumnos y por otro lado, pronosticar la incidencia de los hábitos de estudio en el aprendizaje.

En último lugar, nuestros alumnos tuvieron que responder a un cuestionario con 10 preguntas cerradas de opción múltiple. Con el fin de que nuestros alumnos pudiesen responder sin dificultad a las preguntas planteadas, el lenguaje empleado fue sencillo y claro.

Los alumnos realizaron los cuestionarios de manera individual, en una sesión de aproximadamente media hora. Se contó con la colaboración del Equipo directivo y de los tutores de los alumnos participantes para la aplicación de los cuestionarios.

Por último es conveniente anotar que la participación de las familias ha sido muy alta y ha permitido llevar a cabo la recogida de datos de manera satisfactoria.

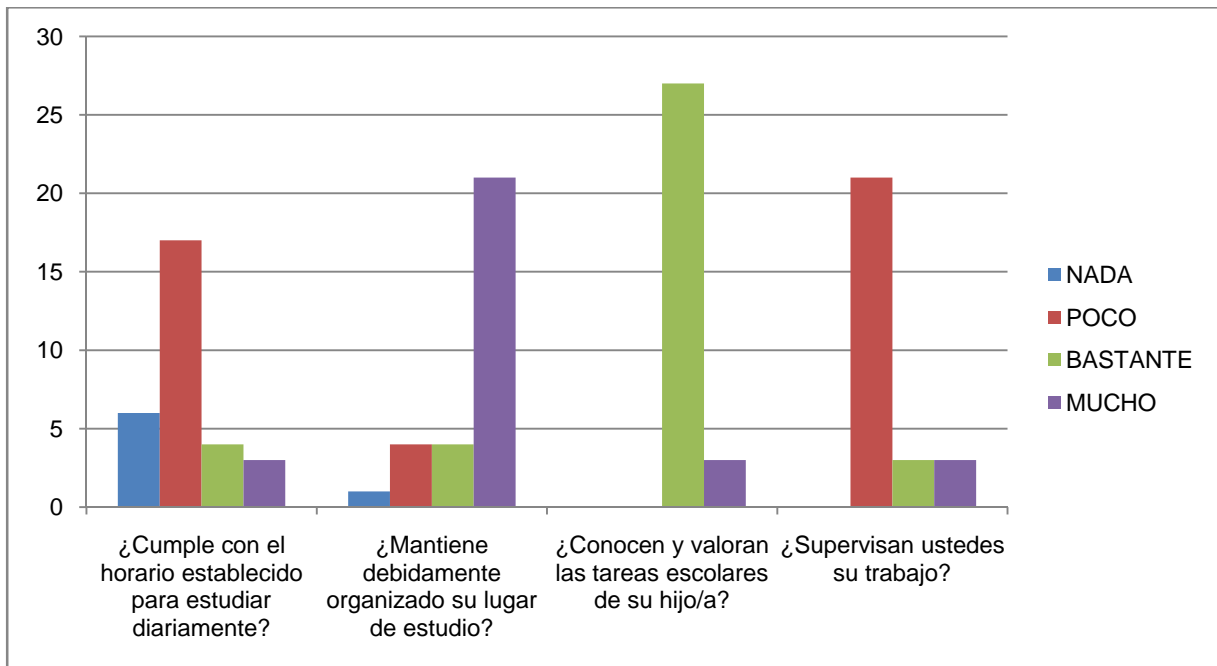
Ejecución del diseño de investigación

Obtención de resultados

Se presentan a continuación de forma gráfica todos los resultados obtenidos en los cuestionarios de las familias y del alumnado:

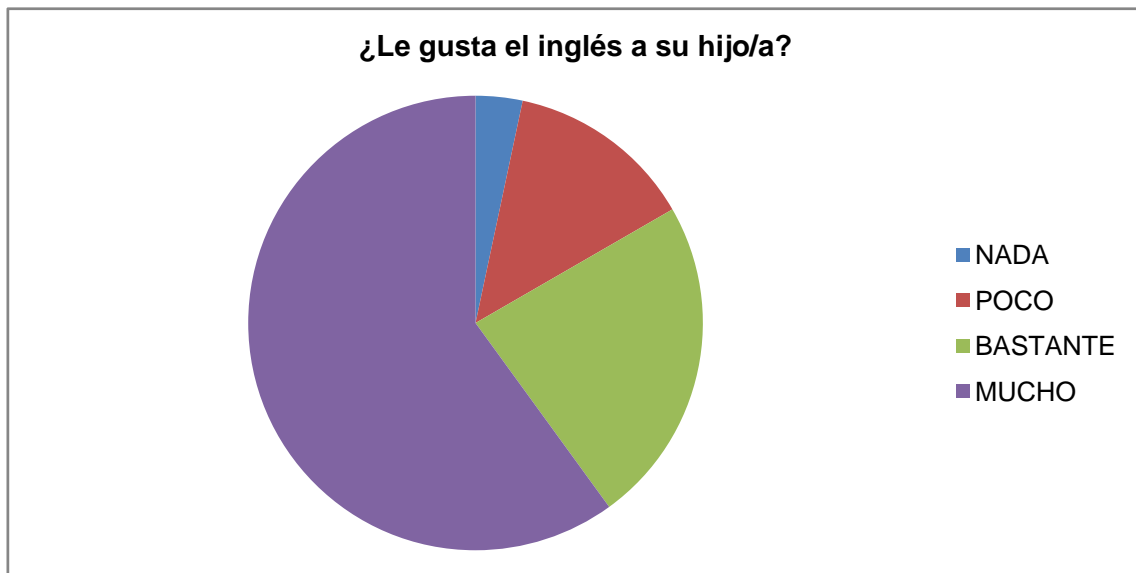


GRÁFICO 6. RESULTADOS CUESTIONARIOS FAMILIAS. HÁBITOS DE ESTUDIO



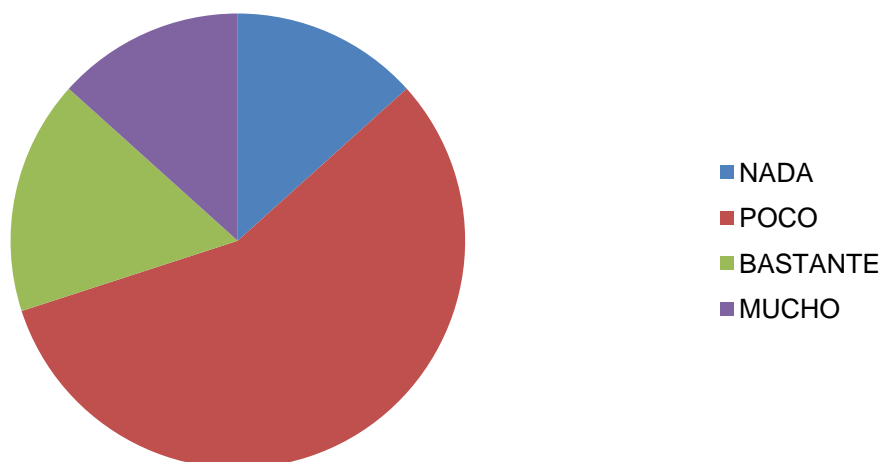
La gráfica muestra los resultados obtenidos en los cuestionarios a las familias que son relativos a los hábitos de estudio de los alumnos en casa.

**GRÁFICA 7. RESULTADOS CUESTIONARIOS FAMILIAS.
ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.**

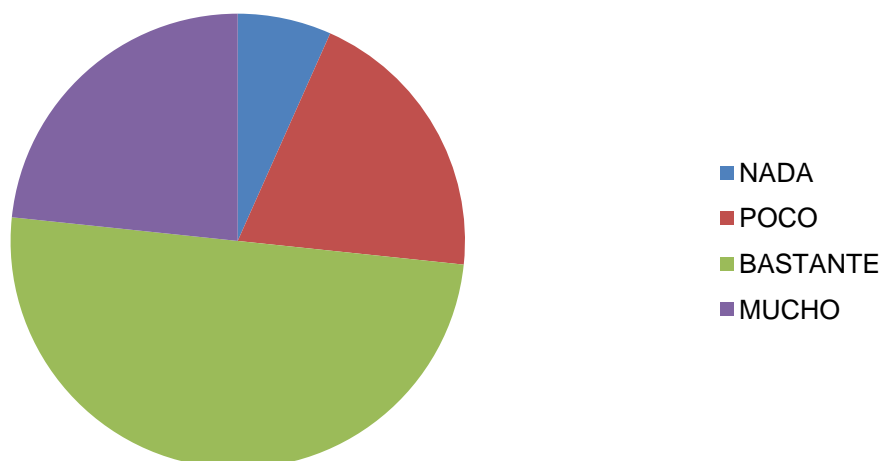




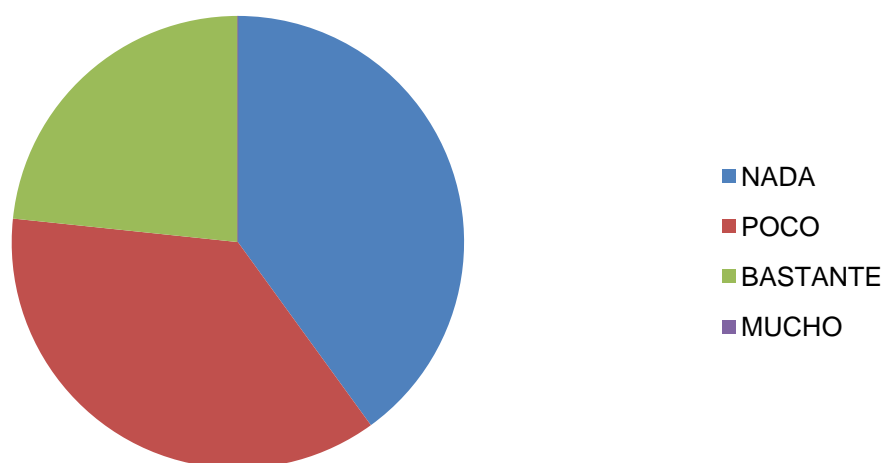
¿Suele leer libros o cuentos en inglés en casa?



¿Le dedica tiempo al área de inglés?

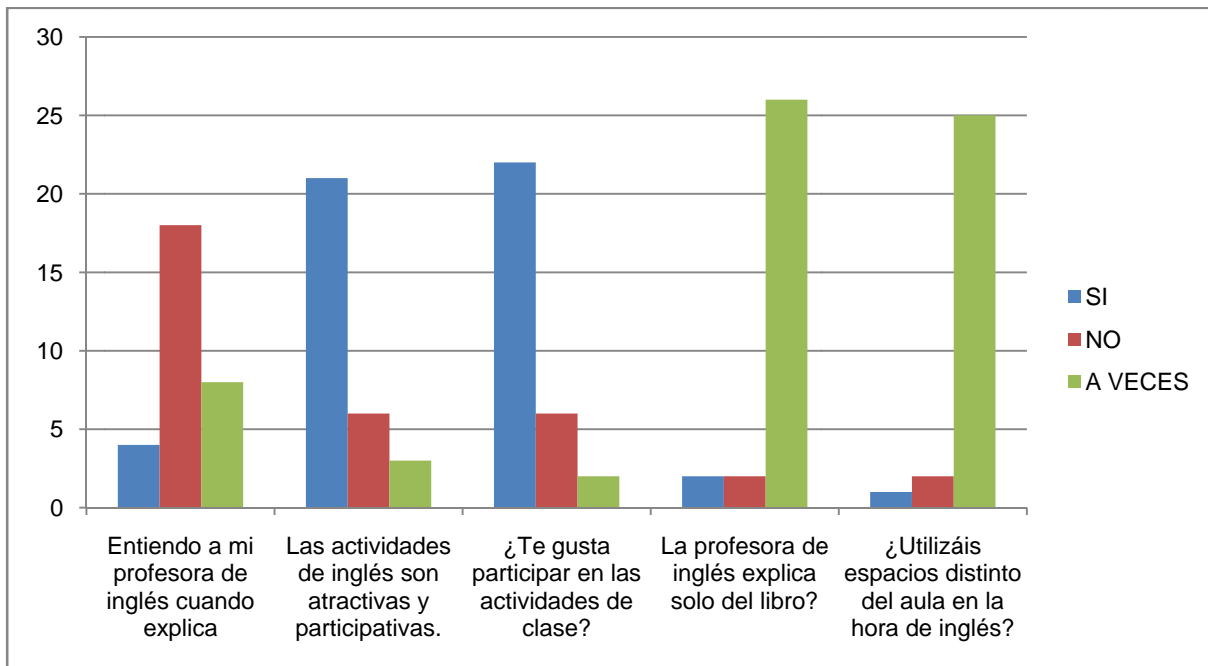


¿Le pide ayuda para hacer las tareas en inglés?

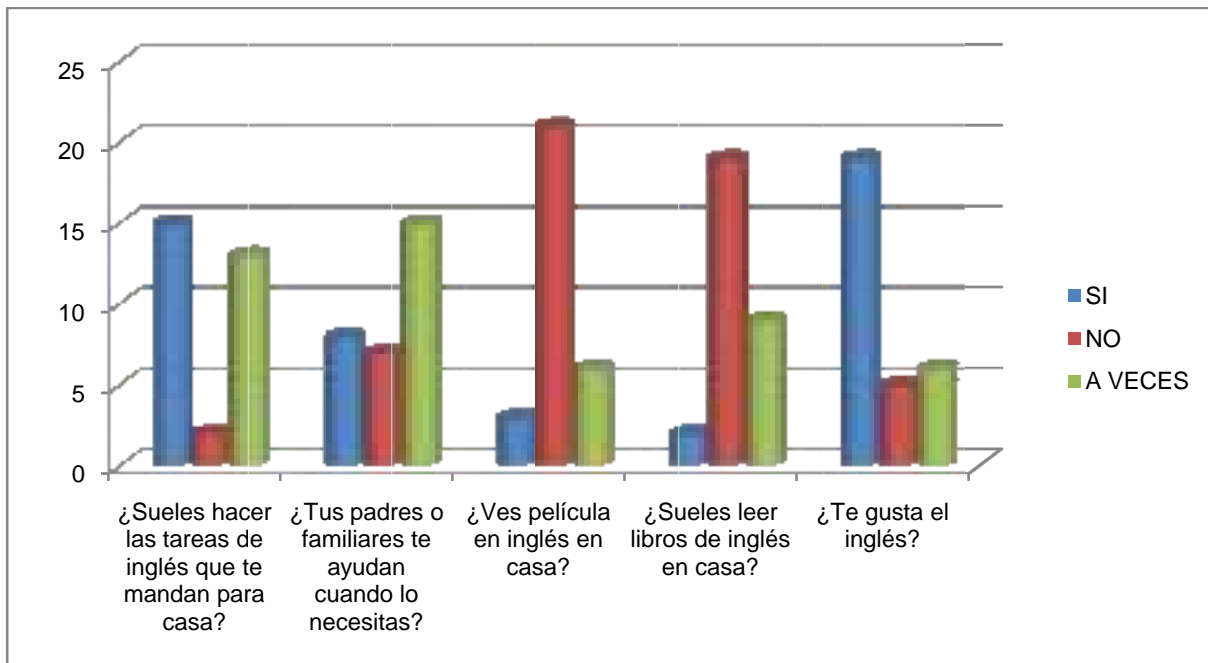




**GRÁFICA 8. RESULTADOS CUESTIONARIOS ALUMNADO.
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.
ÁREA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.**



**GRÁFICA 9. RESULTADOS CUESTIONARIOS ALUMNOS.
HÁBITOS DE ESTUDIO Y MOTIVACIÓN.
ÁREA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.**





Análisis de datos

La metodología empleada en el análisis de la información y en la interpretación de los datos (los resultados obtenidos a través de las encuestas) se ha dividido en dos partes:

Por un lado, en cuanto a *los resultados obtenidos en las encuestas a las familias*, se puede afirmar que los alumnos mantienen bien organizado el lugar de estudio y por otro lado, bastantes familias valoran y conocen las tareas escolares de sus hijos.

Otro hecho destacable es que pocos cumplen con el horario establecido para el estudio, y además, la mayoría de las familias no supervisan el trabajo de sus hijos y la gran mayoría de las familias afirman que no ayudan a sus hijos en las tareas de inglés.

Los datos referidos al área de lengua extranjera: inglés muestran que la mayoría de las familias encuestadas piensan que a sus hijos les gusta el inglés y le dedican bastante tiempo en casa. Aunque los cuestionarios también reflejan que no leen ni cuentos ni libros en inglés en casa.

En relación a los datos obtenidos en los *cuestionados contestados por los alumnos* podemos afirmar que en general valoran las actividades del área de lengua extranjera: inglés, y consideran que las actividades son atractivas y motivadoras.

En relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, nuestros alumnos consideran que la profesora del área de lengua extranjera: inglés con frecuencia utiliza solamente el libro de texto para impartir las clases, y la gran mayoría de los alumnos afirman que en algunas ocasiones la profesora utiliza espacios distintos del aula para la clase de lengua extranjera: inglés. Refieren que la mayoría de las veces acuden a la sala de informática para trabajar con material multimedia y con los recursos tecnológicos.

Además, en líneas generales, los alumnos encuestados reconocen que aparte del aula de lengua extranjera, también visitan la biblioteca para leer cuentos sencillos en lengua inglesa y la sala de audio y video para practicar las cuatro destrezas básicas.

Uno de los resultados más sorprendentes tiene relación con la falta de comprensión oral en lengua extranjera: inglés por parte de los alumnos. Una inmensa mayoría de los participantes considera que no entienden a su profesora cuando da las explicaciones en clase y por lo tanto, les cuesta seguir el ritmo normal de la clase.

En cuanto a los hábitos de estudio en casa, cabe destacar que la mayoría de los alumnos no ven ni leen cuentos sencillos en inglés en casa. Es decir, está estrechamente relacionado con las opiniones de las familias que reconocían, en los cuestionarios realizados, la falta de hábitos de estudio en casa relativos al área de lengua extranjera: inglés.

Resulta asimismo interesante que un gran número de alumnos no recibe ayuda cuando tienen dudas o cuestiones relacionadas con el inglés, aunque un porcentaje menor manifiesta que cuentan con ayuda cuando así lo necesitan. Este dato es de gran interés puesto que la mayoría de las familias no tienen conocimiento del idioma extranjero: inglés, y de ahí la falta de iniciativa para ayudar y participar de las tareas de los alumnos.

Finalmente un dato a destacar es que tanto los cuestionarios de los alumnos como los de las familias están de acuerdo en que, en general, están motivados por el área de lengua extranjera: inglés y les gusta mucho la asignatura.



Referencias Bibliográficas

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- EUROPEAN COMMISSION (2007). Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- OCDE (2006). DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y la evaluación en los centros docentes. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ANGHEL, B Y A. CABRALES. (2011). Los determinantes del éxito en la educación primaria en España. Talento, esfuerzo y movilidad social. FEDEA, monografía coordinada por Antonio Cabrales y Marco Celentani.
- ESCAMILLA, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Graó.
- SCHLEICHER, A. (2005). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas. Fundación Santillana.
- BROWN, F. Y DUBUIS, T. (1964). Correlación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico. La Educación (42).
- HERNÁNDEZ, P. Y GARCÍA, L. (1991). Psicología y enseñanza del estudio. Madrid, Pirámide.
- GARCÍA, R.J., MORENO, J. y Torrego, J. C. (1996). Orientación y tutoría: estrategias de planificación y cambio. Zaragoza: Edelvives.

Reseña Curricular de la autoría

María Elena Augusto Fernández, Graduado en Educación Primaria con Mención en lengua extranjera: inglés en la Universidad Europea de Madrid, Diplomada en Magisterio Lengua Extranjera: Inglés por la Universidad de Alcalá de Henares. Titulada Oficial de la Escuela de Idiomas de Guadalajara en los idiomas extranjeros: Inglés y Francés.



COMPETENCIAS COGNITIVAS, INTERESES PROFESIONALES Y PRERREQUISITOS DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE 4º DE ESO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Fernández Rabanillo, José Luis

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, 14071, Córdoba, ESPAÑA feraj@uco.es

Romera Félix, Eva M.

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, 14071, Córdoba, ESPAÑA ed1orrur@uco.es

Ortega Ruiz, Rosario

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, 14071, Córdoba, ESPAÑA ed1orrur@uco.es

Resumen: El estudio realizado pretende descubrir si la información recogida en los procesos de orientación educativa para la elección académica a partir del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria es interesante para la toma de decisiones. Se aportan datos reveladores de los perfiles académicos y cognitivos del alumnado de cuarto curso de la ESO que va continuar sus estudios de Bachillerato y se profundiza en sus competencias cognitivas, resultados académicos, intereses profesionales y prerrequisitos de aprendizaje, entendidos como todos aquellos aspectos que están relacionados con el aprendizaje de las distintas asignaturas y que son modificables, controlables y al mismo tiempo, objeto de aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran perfiles de alumnos y alumnas diferentes en relación a su itinerario académico y en relación al sexo. Por ejemplo, el alumnado que pretende cursar Bachillerato de Ciencias y Tecnología arroja puntuaciones mayores en todas las variables estudiadas que el resto del alumnado menos en prerrequisitos para el aprendizaje. Estas diferencias deberían tenerse en cuenta no solo para la intervención de la práctica orientadora sino desde el punto de vista curricular y competencial, ya que, según los datos aportados, todavía las competencias cognitivas tienen mucho peso en la evaluación académica.

Palabras Clave: Intereses profesionales, competencias cognitivas, prerrequisitos de aprendizaje, toma de decisiones, orientación académica.



La orientación académica y profesional pretende que el individuo desarrolle una serie de capacidades, habilidades y actitudes que le haga competente para la realización de toma de decisiones académicas y profesionales desde una perspectiva realista, coherente y acorde con sus intereses, por lo tanto, el profesional de la Orientación debe conocer las competencias cognitivas, prerrequisitos y estrategias de aprendizaje, los ámbitos profesionales de interés y el rendimiento académico del alumno y alumna. Estas variables, que interactúan entre sí y guían el proceso de toma de decisiones, se convierten en el punto de partida de este estudio que quiere profundizar en el conocimiento de la realidad educativa de los escolares que quieren continuar sus estudios de Bachillerato de un centro educativo de la capital cordobesa (España).

Con este trabajo pretendemos descubrir si la información recogida en los procesos de orientación educativa para la elección académica a partir del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria es interesante para la toma de decisiones; esto nos permitirá conocer si el modelo de evaluación empleado permite conocer la relación entre la competencia cognitiva, intereses profesionales y los prerrequisitos de aprendizaje del alumnado y la elección de su itinerario académico.

Sabemos que la labor tutorial del profesorado y orientadores y orientadoras pretende, entre otros objetivos, apoyar la Orientación Académica, Profesional y Vocacional de los estudiantes. Para ello, se les da la oportunidad al alumnado de formarse una imagen ajustada de sí mismos, de descubrir sus posibilidades en relación al entorno socio-profesional, de obtener la información necesaria para poder decidir, de comprender los mecanismos básicos de la sociedad, etc. Se convierte, pues, en una tarea apasionante para educadores, una actividad imprescindible para el alumnado, un apoyo necesario para las familias y debería ser un pilar básico de cualquier proyecto educativo actual.

Las características de la nueva economía, la diversificación del trabajo y la apertura de otros países al mercado internacional han creado un patrón competitivo en el que los recursos humanos van a ser la pieza fundamental de toda esta maquinaria, así pues, estamos sumergidos en unos cambios de competencias profesionales continuos que la educación escolar y familiar deben procesar a tiempo. Este planteamiento de la educación nos acerca al desarrollo de las competencias claves o básicas como vehículo que pone en funcionamiento todos los recursos de la persona para resolver problemas o situaciones, de manera que no solo basta con saber sino con saber hacer y saber ser, considerando unos valores adecuados a la sociedad democrática en la que convivimos. Y es que, como parte de la tarea orientadora, debe ser obligatorio inmiscuirse en el estudio de los intereses profesionales para conocer las preferencias del estudiante hacia un ámbito profesional. (Hernández, 2004).

A partir de 2007 se propone en nuestro país la educación por competencias como la mejor forma de responder a la configuración de la nueva sociedad. Este marco tiene su inicio en el Consejo Europeo de Lisboa en marzo del año 2000, y en el programa Definition and Selection of Competencies impulsado por la OCDE, en el que se define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Bolívar y Pereira, 2006).

Estos cambios no suponen un derribo del anterior sistema ni una moda; los cimientos ya están. Lo que aporta es una nueva perspectiva y una profunda revisión de lo anterior. El paradigma competencial permite acercar los alejados ámbitos de la teoría y de la práctica, desvelados a través del Programa PISA (Programme for International Student Assessment) y con el que se quiere evaluar, cada tres años, la capacidad de los estudiantes para entender y resolver problemas a partir de la



aplicación de conocimientos. No es una evaluación de los programas de cada país sino que intenta rescatar datos de las competencias que poseen los alumnos/as para resolver una serie de tareas.

Desde esta perspectiva, se abren nuevas responsabilidades para los profesionales de la Orientación: conocer explícitamente las dimensiones de las competencias básicas para que la orientación académica y profesional sea coherente con las exigencias de las distintas etapas e itinerarios formativos y conocer, desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva, los cambios que experimentan los adolescentes. Ortega (2005) señala que:

“los jóvenes se prepararán para ingresar en el sistema educativo superior, prolongando su condición de estudiantes, y la formación para el ingreso en el mundo laboral. Que duda cabe que tomar una u otra no depende sólo de la capacidad y el éxito escolar de cada estudiante. Aunque éste sea un factor importante, otros factores, ajenos a la académica y a las capacidades personales, sesgan la toma de decisiones”. (Ortega, 2005: 249).

Diseño y resultados del estudio

Nos parecía interesante detectar las diferencias entre el alumnado que decide estudiar Bachillerato e identificar si el rendimiento académico en las distintas áreas de conocimiento está relacionado con unos ámbitos concretos de intereses profesionales.

Además, queríamos establecer si existe una posible relación entre las competencias cognitivas del alumnado y los prerrequisitos y estrategias de planificación y ejecución que ponen en práctica. Y por último, conocer si existe una relación entre el rendimiento académico del alumnado y sus competencias cognitivas.

La población de referencia está formada por alumnos y alumnas que han cursado 4º de ESO. Se seleccionó este curso porque es el curso terminal de la etapa obligatoria y porque es cuando el alumnado tiene que tomar decisiones sobre su futuro académico más inmediato. Desde el punto de vista de la intervención psicopedagógica, en este curso se dedican más recursos en el apoyo de este proceso de toma de decisiones. Para ello, nos valemos de diferentes instrumentos que recogen datos de la situación actual del alumno/a en cuanto a sus capacidades, intereses, decisiones, motivaciones, etc.

La muestra empleada ha sido seleccionada siguiendo un procedimiento probabilístico basado en el principio de equiprobabilidad, es decir, todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de la muestra. (Bisquerra, 1996).

Siguiendo un método aleatorio simple, la muestra presenta un total de 91 alumnos y alumnas. Se ha elegido al azar al alumnado que participa en la investigación. Siguiendo el listado de clases se han seleccionado números y letras que han dado como combinación la muestra siguiente:

	Nº alumnos	Chicos	Chicas
4ºA	28	16	12
4ºB	23	9	14
4ºC	27	18	9
4ºD	13	6	7

Tabla 1. Distribución de la muestra por grupos-aula y sexo



Los instrumentos empleados han sido: CHTE (Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio), Test IGF/5-r. (Test de Inteligencia General y Factorial), Adaptación del Cuestionario de Intereses Profesionales CIP II, actas de evaluación y el cuestionario de elaboración propia "Mi futuro académico".

Para todas las intervenciones se empleaba la hora de tutoría que cada grupo tenía asignada, una vez a la semana. Las actividades de papel se guardaban en una pequeña carpeta que a cada estudiante se le había facilitado. En la aplicación de los tests y cuestionarios se empleó una hora que no coincidiera con la última hora del día o con exámenes de alguna asignatura ya que los resultados podrían estar sesgados por el cansancio, nervios o nivel de concentración. Su administración era grupal y antes de comenzarla se hacía una presentación de la prueba que sirviera de motivación. El tiempo que se concede es suficiente para que un porcentaje de personas (dependiendo de la prueba y del ritmo de trabajo de cada uno), las terminen. Pero al mismo tiempo es bastante exigente (el porcentaje de los que suelen terminarlo no es alto) para poder cualificar también la Rapidez. (Yuste, 2002).

Se les explicaba que los ejercicios que iban a realizar servirían para ayudarles a conocerse desde el punto de vista de las competencias y se explicaba que eran datos para determinar cómo resolvían una serie de actividades y que en ningún momento servirían para aprobar o suspender alguna asignatura. También se aclaraba el uso confidencial de los resultados y se hacía hincapié en la utilidad de los resultados como un dato más de su trayectoria académica y no como dato concluyente de su futuro académico y/o profesional.

Estas actividades de recogida de información se entremezclaban con otras sesiones de carácter formativo. La última fase culminaba en la entrevista individual que se mantenía con cada uno de los alumnos y alumnas. Esta entrevista se desarrollaba en el Departamento de Orientación del Centro entre Orientador-estudiante. Se citaba al alumnado a través de una lista que se colgaba en el tablón de cada aula. Para esta entrevista era requisito indispensable que el alumno o la alumna acudiera con su carpeta y toda la documentación trabajada, incluido el consejo orientador de su tutor o tutora. La intención de esta entrevista es asegurarnos que la decisión tomada y los datos aportados son coherentes con los estudios que quiere cursar, aclarar las dudas que trae por escrito o las que puedan surgir espontáneamente, dar información concreta acerca de planes de estudio, perfiles profesionales, notas de acceso, etc. De cada alumno y alumna se recogen los datos generales más interesantes que quedan recopilados en una plantilla que sirven al orientador para hacer un seguimiento de cada uno de ellos en las sesiones de evaluación o en posteriores entrevistas.

Todos los análisis han sido realizados con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 15.0.1 para Windows. El nivel de significación adoptado en todos los análisis ha sido $p < .05$. Las variables iniciales recogidas para cada sujeto sobrepasan las 100. Algunas de ellas se han desechado por el bajo interés que mostraron para nuestra investigación, a pesar de las expectativas que despertaban.

Para realizar los análisis descriptivos del alumnado que decide cursar los estudios de Bachillerato se han empleado las medias, frecuencias, desviación típica y valores máximos y mínimos. El coeficiente de correlación de Pearson ha sido empleado para conocer la magnitud de la relación entre las variables estudiadas y la prueba T de Student para conocer la significatividad de las diferencias entre las medias de dos variables.



Se han obtenido datos relacionados con los intereses profesionales, prerrequisitos de aprendizaje, competencias cognitivas, rendimiento académico y decisiones sobre los estudios a realizar.

Se ha realizado una agrupación de datos que corresponde al área lingüística (Lengua Castellana y Literatura e Inglés), área matemática (Matemáticas), área de conocimiento e interacción con el mundo físico (Biología/Geología y Física/Química) y área Social y Ciudadana (Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Proyecto Integrado). El dato obtenido para cada una de estas áreas corresponde a la media aritmética de las notas obtenidas en las asignaturas.

Resultados y conclusiones

La información analizada en el presente estudio revela datos que nos llevan a plantearnos el uso o desuso de verdades asumidas que culturalmente arrastramos y que, a veces, forman parte de las deformidades de la profesión que pueden dañar el proceso de orientación del alumnado que cursa la etapa obligatoria de educación, aún conociendo las limitaciones del estudio en cuanto a la generalización de los resultados. Un ejemplo de ello es pensar que el alumnado con un buen rendimiento académico en matemáticas tiene preferencias por ámbitos profesionales científicos. Esto ocurre en el grupo de las chicas pero no en el de los chicos. Es decir, el buen rendimiento en matemáticas de las alumnas puede predecir un interés por estudios científicos que no ocurre en los chicos.

Que el alumnado con puntuaciones altas en prerrequisitos para el aprendizaje no presente una competencia verbal alta parece demostrado en este estudio. Es más, en el grupo de escolares con puntuaciones altas en prerrequisitos para el aprendizaje existen correlaciones negativas entre la competencia cognitiva verbal y el tiempo de estudio dedicado en casa. Lo mismo ocurriría con la competencia numérica. Por lo tanto, no podemos pensar que los alumnos y alumnas con buenas competencias cognitivas sean buenos estudiantes en el sentido de que tengan hábitos de estudio adecuados y empleen técnicas y estrategias de estudio.

Al analizar los datos a partir de los prerrequisitos para el aprendizaje de todo el alumnado, sin agrupaciones, se ha seleccionado al alumnado que presenta puntuaciones altas, es decir, puntuaciones por encima de la media más una desviación típica (en este caso, centil mayor o igual a 75) y se ha estudiado la correlación entre las competencias cognitivas verbales y el tiempo de estudio así como éstas y la competencia cognitiva numérica. Los resultados muestran una correlación significativa ($p < 0.05$) negativa entre el número de horas de estudio y la competencia numérica. También una correlación significativa ($p < 0.01$) en el número de horas de estudio y la competencia verbal. Es decir, el alumnado con bajas puntuaciones en competencias cognitivas tiene un nivel mayor de organización, control, técnicas y hábitos que le sirven para equilibrar la falta de recursos cognitivos.

		Prerrequisitos	Factores ambientales	Planificación
c. cognitiva numérica	C. de Pearson	-.347*	-.443**	-.470**
	Sig. (bilateral)	.044	.009	.005
	N	34	34	34

Tabla 2. Correlaciones entre la competencia cognitiva numérica y los prerrequisitos para el aprendizaje en el alumnado que estudiaría Bachillerato de Ciencias-Tecnología.



Las diferencias entre el alumnado que pretende estudiar Bachillerato de Sociales-Humanidades y Bachillerato de Ciencias-Tecnología son relevantes no solo para la competencia verbal sino para el resto de las competencias cognitivas analizadas (matemática y espacial). Es decir, el alumnado con intención de estudiar Ciencias-Tecnología tiene puntuaciones significativamente más altas que el resto de compañeros y compañeras. Además, el rendimiento académico en todas las áreas es también mayor, lo que perfila tipologías de estudiantes muy distintos en competencias y rendimiento pero no tanto en prerrequisitos para el aprendizaje, ya que las puntuaciones obtenidas son muy similares, aunque el grupo de Sociales dedica más horas al estudio que el resto.

No obstante, si analizamos los datos por sexos sí hay ciertas diferencias en algunas de las subescalas. Así, entre las chicas hay una diferencia en cuanto a la motivación y la actitud por los estudios; las chicas que pretenden un Bachillerato de Ciencias tienen una puntuación media de 83.47 centiles frente al 66.91 que obtienen de media las chicas que desean cursar Bachillerato de Sociales-Humanidades. Igualmente, puntúan mejor en el empleo de técnicas de estudio: un 42.40 de las primeras frente a un 28.48 de las segundas.

En relación a los chicos, las puntuaciones son más homogéneas y la única diferencia interesante parece estar en las horas dedicadas al estudio: los que quieren realizar un Bachillerato de Ciencias-Tecnológico estudian una media de 69.4 minutos diarios frente a los alumnos de la modalidad de Sociales- Humanidades que estudian una media de 112.8 minutos diarios. Según la prueba T de Student estas diferencias son significativas, siendo mayor el número de horas que dedican al estudio los chicos que estudiarían la modalidad de Sociales-Humanidades. $T(13.23) = -1.99, p > 0.05$. Por lo tanto, las chicas, independientemente de la modalidad de Bachillerato elegida, estudian un número de horas similar mientras que en los chicos, los que quieren estudiar Sociales-Humanidades dedican más horas al estudio.

Del mismo modo se observan diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de los dos grupos de alumnado que investigamos. El rendimiento en Lingüística para los alumnos y alumnas de Bachillerato de Ciencias presenta una nota media de 8.17 y para el alumnado de Sociales-Humanidades una nota media de 6.55. $T(71) = 4.323, p < 0.001$. La nota media de matemáticas para el grupo de Ciencias es de 7.40 y de 6.08 para el grupo de Sociales. $T(71) = 3.381, p < 0.01$. En el rendimiento académico de las asignaturas relacionadas con las Sociales y Ciudadanía también existen diferencias significativas a favor de los estudiantes de Ciencias. 7.90 de nota media frente al 6.98 de nota media que obtiene el alumnado de Sociales. $T(71) = 3.485, p < 0.01$. El rendimiento en conocimiento e interacción con el mundo físico también es mayor en el alumnado de Ciencias pero no podemos afirmar que esta diferencia sea significativa ya que la muestra de alumnos y alumnas que cursan este tipo de asignaturas está desproporcionado: $n=7$ para los de Sociales y $n=35$ en la modalidad de Bachillerato.

Modalidad	Rendimiento académico			
	Lingüística	Matemáticas	Mundo Físico	Social y Ciudadana
Ciencias-Tecnología	8.17	7.40	7.56	7.90
Sociales-Humanidades	6.55	6.08	6.29	6.82

Tabla 3. Puntuaciones medias del rendimiento académico (0-10) según la modalidad de Bachillerato elegida.



Tal y como indica Álvarez (2008), en estas edades el desarrollo de la carrera no ha experimentado un grado de madurez que garantice el éxito y sigue una progresión que mejora con la edad y experiencia pero no de una forma lineal. Por ello, en la evaluación de los intereses profesionales aparecen puntuaciones semejantes entre campos profesionales distintos, sin embargo es muy interesante, desde el punto de vista de la intervención orientadora, destacar que el campo profesional que mejor discrimina entre el alumnado que decide estudiar una modalidad u otra de Bachillerato es el campo de las Ciencias, es decir, con los instrumentos empleados, parece que es el interés profesional que mejor predice la decisión del adolescente es el campo científico.

En relación al ámbito curricular es interesante descubrir que la competencia verbal y numérica está relacionada con un mejor rendimiento académico, si bien, el rendimiento académico de quienes puntúan alto en competencias cognitivas verbales es ligeramente superior al grupo con puntuaciones altas en competencias cognitivas numéricas. Esto significa que las competencias cognitivas siguen teniendo mucho peso en el rendimiento final del alumno y alumna y por lo tanto ayudan a predecir que sus resultados a finales de curso tendrán una calificación media de notable y, por otro lado, nos indican que no garantizan el desarrollo de la competencia para aprender a aprender. Es decir, se obtienen buenos resultados académicos pero no se desarrollan las competencias de una manera equilibrada.

Encontramos perfiles de estudiantes que se identifican con resultados en competencias cognitivas altas o muy altas, resultados en prerrequisitos del aprendizaje bajos, con un rendimiento académico medio-bajo y con aspiraciones profesionales altas o muy altas. Se tratan de perfiles que denotan un desequilibrio competencial importante que podría relacionarse igualmente con una falta de madurez vocacional y que nos sitúa ante una realidad que necesita un amplio y complejo análisis para buscar soluciones prácticas que puedan ser asumidas por los profesionales que trabajan en los centros de enseñanza y al mismo tiempo por las personas que rodean a los estudiantes. Quizá, hacer una revisión de la incidencia de la acción educativa en un contexto determinado pueda ser una vía interesante para investigar ya que si conocemos el nivel de competencia cognitiva del alumnado, sus intereses profesionales y sus estrategias de estudio, podría realizarse una revisión de qué es lo exigible por el profesorado y el currículum.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. Revista de Investigación Psicoeducativa, 6 (16), 749-772.
- BISQUERRA, R. (1996). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Ceac: Barcelona.
- BOLÍVAR, A. Y PEREYRA, M.A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L.H.(Eds). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico (pp. 1-13). Málaga: Aljibe.
- HERNÁNDEZ, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15 (1), 117- 141.
- ORTEGA, R. (2005). Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades. México: Fondo de Cultura Económica.
- PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y El Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- DIARIO OFICIAL L 394 de 30.12.2006 (18 de diciembre de 2006). Recuperado en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- YUSTE, C. (2002). Inteligencia general y factorial igf/5r. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica.



Reseña Curricular de la autoría

José Luis Fernández Rabanillo es profesor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba, en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Además es orientador y maestro en el colegio Virgen del Carmen de Córdoba, colabora con otras entidades públicas en la formación del profesorado y está acreditado por la Junta de Andalucía como evaluador de competencias profesionales relacionadas con la enseñanza. Recientemente ha colaborado en diferentes universidades europeas (Università degli studi di Enna "Kore", Sicilia (Italia), Fontys University of Applied Sciences, Tilburg, Holanda, etc.) y participa en diferentes proyectos universitarios. Además, es director académico de distintos cursos de formación permanente.

Desde el punto de vista académico, posee el título de Máster universitario en Intervención e Investigación Psicológica en Justicia, salud y Bienestar Social por la Universidad de Córdoba, es Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén, Maestro de Educación Primaria por la UCO, Maestro de Música (especialidad guitarra) por el Conservatorio Superior de Música de Badajoz y actualmente prosigue su proyecto de tesis "Las competencias básicas y el ABP como herramientas de mejora en las dificultades en la toma de decisiones académicas-profesionales en el alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria".

Eva M. Romera Félix es profesora Contratada Doctora en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Córdoba. Su línea de investigación está focalizada en el estudio de la convivencia en Educación Infantil y en los factores personales, sociales y contextuales que inciden en la implicación en violencia escolar, cuyo resultado ha sido publicado en diversos artículos científicos y capítulos de libros e índole internacional.

Rosario Ortega es Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba y directora del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia. Ha investigado y publicado trabajos sobre relaciones interpersonales, juego infantil y muy especialmente sobre convivencia y problemas que la perturban como la violencia escolar y el bullying. Ha dirigido igualmente proyectos de carácter internacional, nacional y autonómico.



UN INTENTO DE MEJORAR LA MADUREZ VOCACIONAL EN ADOLESCENTES

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Fernández Rabanillo, José Luis

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, 14071, Córdoba, ESPAÑA feraj@uco.es

Ortega Ruiz, Rosario

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, 14071, Córdoba, ESPAÑA ed1orrur@uco.es

Romera Félix, Eva M.

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, 14071, Córdoba, ESPAÑA ed1orrur@uco.es

Resumen: Queremos analizar el concepto de madurez vocacional desde la Psicología Vocacional y su implicación en la práctica educativa a través del consejo orientador que actualmente se lleva a cabo en todos los centros educativos, entendiéndolo como el resultado de un proceso guiado de autorreflexión que culmina con una propuesta en la que se ha tenido en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumnado que termina la Educación Secundaria Obligatoria. Planteamos si el momento evolutivo y académico de la decisión es el más adecuado es el tema que engloba esta reflexión que descubre, en su contexto académico, que las actuaciones del profesorado y profesionales de la orientación no son tan útiles como los datos aportados por la percepción del alumnado sobre los programas de intervención y que el autoconocimiento y la visión de alternativas académicas quedan paralizadas en el desarrollo de un curso escolar.

Palabras Clave: Madurez vocacional, toma de decisiones



El concepto de madurez vocacional fue definido por Super en 1955 como “el lugar alcanzado en el continuo del desarrollo vocacional desde la exploración al declive” (Super, 1955, p.153). Esta concepción evolutiva ha ido precisándose y actualmente es aceptado que son muchas las variables y las dimensiones de la madurez vocacional. Esta realidad provoca que sea difícil llegar a un acuerdo sobre qué elementos influyen en la madurez de la persona desde el punto de vista vocacional y qué variables son las que mejor predicen. Es entendida como una capacidad para la realización de una serie de tareas que conducen al individuo hacia una evolución de su situación profesional a través de una toma de decisiones que se ajusta a la etapa madurativa en la que se encuentra la persona.

“Se trata de la aptitud para efectuar actividades de transición características del desarrollo formativo y profesional y también la preparación para realizar elecciones educativas y profesionales adecuadas a la edad y al grado de madurez respectiva. La madurez vocacional es un término similar a la profesional y a la madurez para la carrera interpretada como las conductas de la persona al efectuar distintas actividades de desarrollo propias de cada etapa madurativa.” (Sobrado, 2009. pág 401)

Pensar que cualquier alumno o alumna de Educación Secundaria está preparado para tomar decisiones académicas y/o profesionales sería un error. Algunos alumnos/as están más maduros que otros en el sentido de que tienen una mejor planificación de lo que van a hacer en sus estudios o a dónde quieren llegar. Otros estudiantes están más informados bien porque hayan tenido más iniciativa, hayan prestado más atención en las actividades realizadas en el centro de enseñanza, tengan experiencias de familiares cercanos, etc. es decir, que hay una serie de factores situacionales y personales que se asocian con el desarrollo de la madurez personal y vocacional (Álvarez, 1995).

Conocer cuáles son las variables que inciden en la madurez vocacional ha sido objeto de estudio por diversos autores desde los años cincuenta hasta la actualidad. Anaya (2004) concluye que las diferencias sexuales dentro de un mismo nivel académico son mínimas y que las escalas actitudinales están incorrelacionadas con el rendimiento académico. Son datos que afianzan el modelo estructural y de desarrollo de Super en su aplicación a la población española.

Super ha sido uno de los autores más importantes que construyeron un modelo que intentara explicar el constructo de madurez vocacional. Es un modelo que se complementa con el de otros autores y que posee características comunes como: a) la multifactorialidad de la madurez vocacional. b) El valor predictivo, es decir, a mayor madurez vocacional, las decisiones son más realistas. c) La madurez como proceso de desarrollo. d) Como proceso continuo pero no uniforme, sobre todo en la adolescencia. e) Es un proceso parcialmente irreversible porque difícilmente puede cambiarse de opción sin que haya un retroceso. (Álvarez, 1995).

Estas características comunes nacen de la construcción de modelos que resaltan algunos factores sobre otros con más o menos peso o que consideran o no algunas dimensiones. Estos modelos llevan a la construcción de instrumentos de diagnóstico diferentes como el *Career Maturity Inventory* (CMI) o el *Career Development Inventory* (CDI Forma I y II para adolescentes y forma II para adultos).

En nuestro estudio se ha trabajado a partir de la dimensión estructural que proponía Super: Planificación de la carrera; Recursos para la exploración; Información; Toma de decisiones y Orientación a la realidad.

Estos cinco factores han servido de base para la aplicación práctica de las sesiones grupales e individuales con el alumnado en un proceso que ha ido de lo concreto a lo abstracto y de lo general a lo particular de manera que se ha favorecido el desarrollo vocacional y se ha provocado la necesidad de tomar decisiones reales y coherentes a través del propio autoconocimiento, de la información



externa necesaria para la toma de decisiones, de la autorreflexión, de la supervisión, de la comunicación y por último, con una valoración externa sobre su decisión en términos de coherencia o no coherencia con su situación académica, social y personal actual. Es decir, si el tutor y tutora de cada uno entendía que la evolución del estudiante durante el curso era coherente con los datos aportados en términos de intereses profesionales, itinerario académico, aptitudes, hábitos de estudio y decisión tomada tenía sentido para el alumno o alumna, entonces marcaba la casilla de “coherente” en el documento del Consejo Orientador con la opción de apuntarle algunas consideraciones puntuales. Si, por el contrario, la decisión del adolescente no se ajustaba a su evolución durante el curso, con un itinerario formativo no acorde con su perfil actual, el tutor o tutora señalaba la casilla “desconectado con su realidad”, informando de los motivos. En este procedimiento del consejo orientador, se ha considerado que la persona vocacionalmente madura es aquella que manifiesta congruencia en su elección vocacional.

En nuestro estudio no se ha realizado un diagnóstico inicial de cuál era el grado de madurez vocacional en nuestro alumnado, no era objeto de estudio, pero al ser un modelo de intervención directa en la que hay mucha interacción con el alumnado, estamos en condiciones de afirmar que no existe un patrón madurativo común a pesar de que el alumnado tenía la misma edad cronológica, se encontraba cursando el mismo curso escolar (4º de Educación secundaria Obligatoria), desarrollaban las mismas experiencias en el aula y se situaban en un mismo contexto educativo. Esto es así porque en el desarrollo vocacional hay otras variables sociales que condicionan al alumnado: “Esta opinión del entorno social más próximo resulta determinante puesto que las preferencias o la construcción de las carreras académicas y profesionales vendrían marcadas por una serie de rasgos personales que a su vez estarían condicionados por un conjunto de influencias “sociales” (Fernández, Peña, Viñuela & Torío, 2007).

Según apunta Super en su modelo estructural y de desarrollo, el desarrollo vocacional de la mayoría de los adolescentes no ha alcanzado un grado de madurez que permita afrontar las decisiones vocacionales y la estabilidad de esta madurez es inferior a otras variables como por ejemplo la inteligencia, en un proceso irregular y no uniforme, sobre todo en la adolescencia. (Álvarez, 1995).

La intervención en el área de la Orientación Profesional con el alumnado que cursa las enseñanzas de Educación Secundaria es mayor cuanto más se acercan a momentos críticos de decisión que en nuestro sistema educativo podrían referirse al cuarto curso de la ESO y al segundo curso de Bachillerato, a parte de la Formación Profesional. Este hecho parece una realidad debido a la falta de recursos y al elevado número de alumnos y alumnas que hay en un centro aunque desde un enfoque teórico se defiende la intervención de la Orientación como un proceso a lo largo de toda la vida, no en momentos puntuales y es así, pero con un refuerzo en los cursos citados anteriormente. Así, puede parecer lógico que en el cuarto curso de la ESO se dediquen más recursos y tiempo a trabajar la toma de decisiones académicas y vocacionales puesto que nos encontramos en un curso que cierra una etapa educativa obligatoria y que pone en puertas de seguir con una formación profesional, estudios de bachillerato o la inserción en el mercado laboral, entre otras opciones. Esta situación académica de carácter terminal hace que el alumnado tenga que reaccionar. La cercanía del final de la etapa provoca que la persona se apoye en planteamientos más reales, con preguntas y dudas más intensas. Aún teniendo seguridad de la decisión a tomar, se revisan los planteamientos y se ponen a prueba. Esta situación de constantes preguntas sobre sí mismo y sobre el futuro académico y profesional y, en definitiva, también del estilo de Vidal exige una reacción y una movilidad psicológica y social que suscita inevitablemente un aprendizaje sobre sí mismo y lo que le rodea. Esto se consigue con las acciones que se describen en este estudio, en el que el alumno y la alumna son elementos activos de su desarrollo vocacional y tienen que tomar decisiones que quedan registradas por escrito. El proceso de la toma de decisiones está controlado en nuestro estudio pero plantearnos



¿qué variables son las que más inciden en esta toma de decisiones? Podría ser una pregunta interesante que otros estudios han intentado contestar.

“La valoración que se realiza de los procesos de orientación es relativamente baja en comparación con otros elementos como las preferencias personales o la opinión de los padres, que obtienen unos porcentajes de presencia más elevados. Existen sin embargo, opciones como lo que dicen o hacen los amigos y hermanos, que claramente se sitúan por debajo de la orientación profesional (...) la relevancia concedida a cualquiera de estas posibilidades no se encuentra influenciada por variables como la zona en la que se ubica el centro educativo pero sí la titularidad del mismo, el género de los alumnos, su edad o la trayectoria del curso” (Fernández et al., 2007).

Conocer las variables que están presentes en el proceso de toma de decisiones es muy interesante para conocer cómo actúan los adolescentes ante una situación de planificación de su futuro, sin embargo, lo interesante quizá sea que se produce un avance en su desarrollo vocacional y por tanto un mayor grado de madurez. Que la opinión de los padres cuente más que la acción del orientador/a del centro quizá no nos tenga que preocupar. El rol del orientador/a como provocador persigue la reacción, la respuesta, la acción del estudiante. Que esta respuesta esté condicionada en mayor o menor medida por lo que dice su familia o por sus propias preferencias, puede abrir una nueva posición de la Orientación Profesional en los centros de enseñanza. Quizá la intervención y el trabajo con las familias tenga que considerarse como una pieza clave del trabajo tutorial, es decir, la opinión de los padres tiene un porcentaje de presencia elevado en las decisiones profesionales y vocacionales, habrá que educar, informar y asesorar a las familias en:

- a) Bases psicoeducativas del aprendizaje de los adolescentes.
- b) La actualidad del mercado laboral.
- c) Las opciones académicas e itinerarios educativos a nivel español y europeo.
- d) Cómo se afronta un proceso de toma de decisiones.
- e) Cómo mejorar la comunicación entre padres y adolescentes.

El profesional de la Orientación seguirá realizando su trabajo, seguirá ayudando en la construcción de personalidades estables, aportando información actualizada, presentando las novedades del sistema educativo, estimulando el conocimiento y asesorando igualmente a todas las personas que intervienen con el alumnado.

¿Es 4º de la ESO un periodo evolutivo idóneo para la toma de decisiones?

Si un alumno o una alumna ha tenido una trayectoria académica normalizada se encontrará en este último curso de etapa con la edad de 15 años y en puertas de cumplir los 16. Sea cual sea la discusión de cuando empieza la adolescencia y cuando acaba, lo que parece claro es que estos jóvenes se encuentran en un proceso de cambio bastante significativo. Algunos cambios son muy visibles, como los cambios físicos, biológicos y los cambios sociales pero otros quedan ocultos al resto de personas, como los cambios cognitivos. Para Piaget (1947), que es un autor precursor en el estudio de la psicología evolutiva, hay un continuo desarrollo en la cognición del adolescente y hay una conquista del pensamiento formal. Estos cambios a nivel intelectual tiene una repercusión en otras dimensiones de la persona, así, permite desarrollar una perspectiva temporal que ayuda al individuo a plantearse visiones de futuro y por lo tanto, si nos referimos al ámbito vocacional, facilitará el desarrollo vocacional del mismo. Además, este desarrollo cognitivo facilita también el desarrollo del



autoconcepto como resultado de la independencia emocional creciente y el planteamiento de decisiones fundamentales (ocupación, amistades...) (Coleman & Hendry, 2003).

No podemos esperar que los estadios, las fases o los acontecimientos que van experimentando los adolescentes sea un camino constante que comienza a una edad y culmina con otra, que hay un patrón definido para cada uno de ellos o que en la misma época del año deciden todos juntos, al mismo ritmo. No son todos iguales y cada uno de ellos experimentará un desarrollo diferente, con fases de mayor y menor intensidad y con vivencias más o menos fértiles. Durante estos años hay un avance de la identidad del alumnado, hay cambios en su autoconcepto y su percepción social sufre avances más complejos. Todo ello no va a ser ajeno a la toma de decisiones y los enfoques evolutivos van a considerar la elección vocacional como la sucesión de elecciones que el individuo va realizando desde un continuo conforme se va desarrollando personal y socialmente y que puede ser reversible.

Super diseñó sus etapas de desarrollo vocacional, refiriéndose a la etapa de exploración como un periodo que va de los 15 a los 24 años, subdividiéndose en etapas, en la que la etapa de tanteo correspondería a los 15-17 años, predominando la inseguridad en la decisión de alguna opción académica.

Si hacemos caso a las edades propuestas por el autor, parecería razonable que no forzáramos la toma de decisiones con los 15 o 16 años y esperáramos a los 17-18 años cuando parece que el adolescente está más preparado para su elección vocacional. Pero transferir estas conclusiones al contexto español y teniendo en cuenta que han pasado más de treinta años, sería un error. Además, como apunta Álvarez (1995) "hemos de ser conscientes de sus limitaciones, de la necesidad de una fuerte revisión, principalmente en lo que hace referencia a algunas de las variables psicológicas que no han sido tenidas en cuenta y a la dimensión cognitiva del proceso de toma de decisiones que tampoco se ha considerado".

Igualmente, estas etapas no son rígidas y hay que entenderlas como una aproximación al entendimiento del desarrollo vocacional. Lo interesante de estos enfoques está en el soporte teórico que puede fundamentar la intervención orientadora en un contexto determinado. Rivas (1998) continúa el estudio de estos modelos con sujetos españoles y distingue dos grandes momentos:

- a) Periodo de la iniciación pre-vocacional que coincide con la Educación Secundaria Obligatoria.
- b) Periodo de la decisión e implicación vocacional (de los 17 a los 20 años) y que coincide con la etapa de Bachillerato.

Para este autor, este periodo se caracteriza por el ensayo de conductas vocacionales pero sin un compromiso con la decisión. Podríamos considerarla como una fase de prueba, de acercamiento al mundo vocacional en el que las asignaturas y las experiencias con el profesor/a pueden determinar gran parte de su futura decisión. Al mismo tiempo, el conocimiento de sus limitaciones y potencialidades con la experiencia de su trabajo intelectual y sus resultados van moldeando sus preferencias y proyectos futuros. En este primer periodo que indica el autor parece relevante el rol que desempeña el profesorado no solo en cuanto a su didáctica sino también al enfoque que le pueda dar a esos conocimientos desde un punto de vista profesional. A menudo encontramos en el alumnado a quienes evitan o buscan la elección de una determinada asignatura en función del enfoque que un profesor o profesora le otorgue a las competencias enseñadas. Como hemos señalado, la adolescencia es un momento de cambio y también de búsqueda de la identidad personal que afecta al autoconcepto y a la autoestima.



El segundo periodo se caracteriza por la necesidad que tiene el individuo de atender a las presiones que se le imponen. Siguiendo a Rivas:

“al adolescente en este periodo se le juntan excesivas demandas (...) al mismo tiempo, planificar su futuro, atender a las pulsiones sexuales y tendencia a encontrar nuevas relaciones afectivas al margen de la familia, conciencia de que acaba una época de poca responsabilidad, etc. Todo ello unido a las presiones, expectativas familiares, limitaciones socio-económicas, desinformación vocacional, explican la ansiedad que tiene este periodo”.
Rivas (1998:153)

En relación a las diferencias entre estas dos etapas, parece interesante señalar la investigación llevada a cabo por Merino (2007) con 179 escolares de edades comprendidas ente los 15 y los 19 años pertenecientes a 4º curso de la ESO y 1º de Bachillerato. En este estudio se concluye que la aplicación de un programa para el desarrollo de la carrera es eficaz para estos dos cursos, si bien, señala que el programa parece tener más eficacia en 1º de Bachillerato. Argumenta esta diferencia afirmando que las decisiones en 1º de Bachillerato son más arriesgadas que en la ESO y que esto justifica que para este alumnado tenga más importancia conocer bien los estudios y profesiones. Además, se estudia la variable autoconfianza y se concluye que el programa de intervención es eficaz en los dos cursos estudiados.

Este estudio nos confirma que la intervención estructurada con un grupo de jóvenes en el contexto de un instituto, mejora la madurez vocacional de éstos y que es en el primer curso de bachillerato cuando el programa tiene mayor eficacia. No sabemos si es debido a la presión en la que se encuentra el alumnado para decidir y tomar decisiones más complejas o si por el contrario esta mayor eficacia viene provocada por el mayor desarrollo psicológico del alumnado de bachillerato.

Rojewski (1994) estudia la influencia de variables como el sexo, la etnia, el rendimiento académico, la planificación de proyecto, la indecisión vocacional y la participación en programas. De todas ellas, las más influyentes son las tres últimas lo que viene a coincidir con la investigación de Merino en cuanto que la participación en programas específicos de Orientación Profesional viene a potenciar el desarrollo vocacional. Estos resultados pueden abrir las puertas a otras hipótesis ya que si hemos definido el concepto de madurez vocacional vinculado a la madurez personal, podríamos tratar este tipo de intervenciones como medidas de prevención de la conflictividad en las aulas o de mejora del rendimiento académico. Es decir, el esbozo de un proyecto académico, la inquietud por un futuro adecuado, la necesidad de tomar decisiones acertadas, la presión del propio grupo-clase, las exigencias del tutor/a, las propuestas de la familia, el tiempo estructurado y limitado para la reflexión, las oportunidades que se brindan para potenciar el autoconocimiento, la oportunidad de comunicar sus intereses, sus gustos, etc. puede provocar en el sujeto un cambio de conductas que puede beneficiar no sólo al propio individuo sino al colectivo.

Independientemente de la edad cronológica del alumnado, en lo que parecen coincidir los estudios y los teóricos de la Psicología Vocacional es que el interés y la actitud en Bachillerato son mayores que en la ESO, por lo tanto, el curso puede ser un predictor de la madurez vocacional. Siguiendo los instrumentos *Career Maturity Inventory* (CMI) y el *Career Development Inventory* (CDI Forma I y II para adolescentes y forma II para adultos) de Super, se observa que los factores que progresan con el curso son: a) Información. b) Toma de decisiones. c) Planificación. d) Competencias. Los factores que menos progresan son: a) exploración. b) actitudes.

Los factores relacionados con las actitudes tienen menos peso que los factores de tipo cognitivo. Siguiendo a Luzzo (1994) “Lo que predice con más fuerza las habilidades de madurez son las actitudes ante esa toma de decisiones”. De nuevo, Álvarez (1995) apunta algunos aspectos



deficitarios en alumnos y alumnas de Secundaria y se refiere a que: a) Le faltan elementos de reflexión sobre sí mismos. b) Poseen una escasa planificación vocacional a medio y largo plazo. c) Hacen poco uso y valoración de los recursos para la exploración. d) Tienen poca información y reciben información deficitaria. e) La faltan estrategias para la toma de decisiones. f) es escasa la aproximación al mundo laboral.

Intervenir con un Programa de Orientación requerirá que se ajusten los elementos descritos con el fin de favorecer el desarrollo vocacional. Todo gira en torno a la reflexión de sí mismo, a la búsqueda de la propia identidad como comienzo del proceso de orientación. Sería el principio de la intervención y el marco de referencia sobre el que construir las posteriores toma de decisiones.

Los programas de intervención actuales consideran cada uno de los elementos descritos anteriormente. El proceso orientador que se ha seguido en nuestro estudio recoge el eco de estos aspectos y los pone en funcionamiento. Otra cuestión será averiguar si la metodología seguida haya sido la más idónea o no, es decir, sería necesario plantearse una evaluación no únicamente de la intervención en términos de satisfacción sino agilizar la evaluación de los programas para conocer el grado de desarrollo vocacional conseguido por el alumnado.

Metodología y resultados

En nuestro caso se hace un estudio pre-test y post-test con el alumnado de 4º de ESO en relación al Programa de Orientación Académica que denominamos "Tu futuro, en construcción". Se realiza con una población válida de 98 alumnos y alumnas de un centro concertado de la zona centro de la ciudad de Córdoba. Se emplea como instrumento el Cuestionario de Madurez Vocacional de Lucas (2002), con el que estudiamos las variables: autoeficacia-autoconocimiento, alternativas y estrategias de decisión.

PRE-TEST	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
AUTOCO-AUTOEFICA	105	44	77	59,94	6,177
ALTERNATIVAS	105	17	44	32,85	6,289
ESTRATEGIAS DECISIÓN	105	19	49	37,62	5,066
N válido (según lista)	105				

Tabla1. Datos descriptivos obtenidos en octubre de 2010.

POST-TEST	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
AUTOCO-AUTOEFICA	101	43	76	59,70	6,052
ALTERNATIVAS	103	11	35	27,92	4,675
ESTRATEGIAS DECISIÓN	100	23	59	46,33	5,680
N válido (según lista)	98				

Tabla2. Datos descriptivos obtenidos en junio de 2011.

Además, en nuestra investigación, empleamos un grupo de control de otro centro concertado de la zona y con características similares en el que se le aplicaba un programa estándar de Orientación Académica que no se guía por la estructura y fundamentación de nuestro programa. Los datos aportados son:



PRE-TEST	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
AUTOOCO-AUTOEFI	58	49	80	61,47	6,306
ALTERNATIVAS	58	16	35	27,74	4,463
ESTRATEGIAS DECISIÓN	57	25	47	39,35	4,406
N válido (según lista)	57				

Tabla 3. Datos descriptivos obtenidos en octubre de 2010. Grupo de control.

POST-TEST	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
AUTOOCO-AUTOEFICA	53	51	82	61,21	6,181
ALTERNATIVAS	53	20	35	28,40	3,421
ESTRATEGIAS DECISIÓN	54	36	57	47,46	5,142
N válido (según lista)	52				

Tabla 4. Datos descriptivos obtenidos en junio de 2010. Grupo de control.

Conclusiones

Si con los datos recogidos de otras investigaciones parece que el desarrollo en estas edades no es lineal ni homogéneo y que pasa por momentos de desarrollo y estancamiento, nosotros podemos aportar que, según los resultados obtenidos de nuestra experiencia:

- En relación a la madurez vocacional, el alumnado que participa en un programa de Orientación diseñado para el grupo experimental (en función de la estructura: planificación de la carrera, recursos para la exploración, información, toma de decisiones y orientación a la realidad) solo obtiene mejoría en la variable “estrategias de decisión”.
- Las puntuaciones en la variable “estrategias de decisión” también mejoran con la aplicación de un programa estándar con el grupo de control.
- No hay diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental.
- El conocimiento de las alternativas académicas-profesionales así como el autoconocimiento no mejora con la aplicación de ninguno de los dos programas.

A modo de reflexión, esta comparación de datos nos sugiere que las pautas de intervención tradicionales no parecen mejorar la situación decisional del alumnado, si bien, los resultados de satisfacción de la intervención son de un 92,5 %. Un porcentaje muy alto que nos proporciona información sobre la percepción que tiene el alumnado de su participación e implicación del profesorado en este tipo de programas pero que no se ve reflejado en una mejora de los procesos que explican el desarrollo de la Madurez Vocacional y que nos lleva a mantener prudencia sobre la eficacia real de estos programas con alumnado de 15 y 16 años.

La inmovilidad del autoconocimiento del propio alumnado y el estancamiento de las alternativas conocidas abren también un espacio para la reflexión sobre la adquisición de las competencias básicas y es que, si sugerimos un trabajo por competencias centrado en la competencia para aprender a aprender y en la competencia de autonomía personal, este tratamiento de la Orientación no nos está sirviendo ya que una de las finalidades es preparar al alumnado para los estudios superiores e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Además, el concepto



de competencia incluye la noción de aprendizaje para toda la vida, de un aprendizaje funcional que sea útil y que no se centre en el saber sino que exija un saber hacer.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (1995). Orientación profesional. Barcelona: Cedecs. 1995.
- ANAYA, D. (2004). Relación de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15 (1), 105-115.
- COLEMAN, J.C. Y HENDRY, L.B. (1987). Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, C.M., PEÑA, J.V., VIÑUELA, M.P. Y TORÍO, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. Revista Complutense de Educación, 18 (2), 87-103.
- LUCAS, S. (2002). Construyendo la decisión vocacional. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.
- LUZZO, D.A. (1994). Assesing the value of social-cognitive constructs in career development. Paper presented at the Annual vention of the American Psychological Association, 102nd, Los Ángeles, CA, August.
- MERINO, E. (2007). Mejora de la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. Revista de Psicodidáctica, 12 (1), 121-130.
- PIAGET, J. (1947). La Psychologie de L'intelligence. Paris: Gallimard.
- RIVAS, F. (2003). Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación. Barcelona: Ariel.
- ROJEWSKI, J. W. (1994). Predicting career maturity attitudes in rural economically disadvantaged youth. Journal of Career Development, 21 (1), 49-61.
- SOBRADO, L.M. Y CORTÉS, A. (Eds.) (2009). Orientación Profesional. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SUPER, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. Teachers College Record, 57, 151-165.

Reseña Curricular de la autoría

José Luis Fernández Rabanillo es profesor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba, en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Además es orientador y maestro en el colegio Virgen del Carmen de Córdoba, colabora con otras entidades públicas en la formación del profesorado y está acreditado por la Junta de Andalucía como evaluador de competencias profesionales relacionadas con la enseñanza. Recientemente ha colaborado en diferentes universidades europeas (Universitá degli studi di Enna "Kore", Sicilia (Italia), Fontys University of Applied Sciences, Tilburg, Holanda, etc.) y participa en diferentes proyectos universitarios. Además, es director académico de distintos cursos de fomación permanente.

Desde el punto de vista académico, posee el título de Máster universitario en Intervención e Investigación Psicológica en Justicia, salud y Bienestar Social por la Universidad de Córdoba, es Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén, Maestro de Educación Primaria por la UCO, Maestro de Música (especialidad guitarra) por el Conservatorio Superior de Música de Badajoz y actualmente prosigue su proyecto de tesis "Las competencias básicas y el ABP como herramientas de mejora en las dificultades en la toma de decisiones académicas-profesionales en el alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria".



Rosario Ortega es Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba y directora del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia. Ha investigado y publicado trabajos sobre relaciones interpersonales, juego infantil y muy especialmente sobre convivencia y problemas que la perturban como la violencia escolar y el bullying. Ha dirigido igualmente proyectos de carácter internacional, nacional y autonómico.

Eva M. Romera Félix es profesora Contratada Doctora en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Córdoba. Su línea de investigación está focalizada en el estudio de la convivencia en Educación Infantil y en los factores personales, sociales y contextuales que inciden en la implicación en violencia escolar, cuyo resultado ha sido publicado en diversos artículos científicos y capítulos de libros e índole internacional.



MÚSICA Y PUBLICIDAD EN EL AULA DE SECUNDARIA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Gillanders, Carol

Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Santiago de Compostela. Av. Juan XXIII, s/n, 13789, Santiago de Compostela, ESPAÑA *carol.gillanders@usc.es*

Guillén García, Antía

Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Santiago de Compostela. Av. Juan XXIII, s/n, 13789, Santiago de Compostela, ESPAÑA *antiacello@gmail.com*

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia llevada a cabo en la materia de Música en el 4º curso de la E.S.O. durante el curso 2011/2012. Pretende acercar al alumnado al mundo de la publicidad, a los estereotipos, a las funciones de la música y a la educación del consumidor mediante la creación de un anuncio que publicite el Instituto en el que estudian. El tema de la publicidad aparece incluido en el currículum de Música en el Decreto 133/2007 por lo que la actividad propuesta permite una aplicación práctica tanto del tema como de los diferentes elementos del lenguaje musical.

Palabras Clave: música - publicidad - anuncio



Introducción

En el marco legislativo actual encontramos una presencia transversal del estudio de la publicidad en el currículo de educación secundaria obligatoria con el fin de que el alumnado comprenda y analice los diferentes textos publicitarios y tome conciencia de las influencias que pueden ejercer en las personas. En el caso de la materia de Música se menciona en el Decreto que regula las enseñanzas de la E.S.O. de la Comunidad Autónoma de Galicia el “*análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc.*” en el cuarto curso (Decreto 133/2007). Si tenemos en cuenta que el contexto en el que se desarrollará la trayectoria vital del alumnado está marcado por la sociedad de la información y el conocimiento, comprenderemos la importancia que adquiere la alfabetización digital y la inclusión de espacios dedicados a prácticas que contemplen el uso de las TICs en el aula y la identificación del poder de los medios en las personas.

Creemos que la realización de un anuncio en clase puede ser un modo interesante de aproximarse a las funciones de la música en una producción audiovisual a la vez que nos permite analizar la transmisión de la información y la selección de la misma con fines publicitarios. De esta forma estaríamos abordando no sólo el tema de la publicidad sino promoviendo también en el aula la utilización de las TICs. Como señala Giráldez (2010), las tecnologías de la información y la comunicación están muy presentes en el diseño curricular actual. Al llevar a cabo el proyecto que presentamos, cuando establecimos las características del centro que queríamos destacar, instamos al alumnado a que exageraran las características positivas e ignorasen las negativas. Algunos de los alumnos nos cuestionaron la veracidad de lo expuesto y se produjo una reflexión conjunta sobre la fiabilidad de los datos en los discursos publicitarios.

El empleo del vídeo dentro del aula está motivado por diversas cuestiones entre las que destacan el abaratamiento y la mayor accesibilidad a tecnologías que nos permiten realizar las diferentes fases en la creación de un vídeo sin necesidad de contar con profesionales expertos. Como exponen Román y Llorente (2007) “[...] *El vídeo digital es un recurso más en la enseñanza y para nosotros el mejor enfoque que podemos darle es el multimedia, es decir, aquel en el que el vídeo no se presenta de manera aislada, sino en conjunción con otras tecnologías audiovisuales y por tanto utilizando sistemas simbólicos diferentes, de esta forma potenciará en los estudiantes habilidades cognitivas diversificadas, creará entornos variados y ricos para el aprendizaje haciendo que la interacción entre los participantes en el acto sémico-didáctico, y facilitará el acercamiento a la información*”.

Dentro de los múltiples usos que el vídeo puede tener en el ámbito pedagógico destacamos el vídeo como instrumento de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes. Esta necesidad de incluir el lenguaje audiovisual dentro del concepto de alfabetización vendría determinada por su importancia en la cultura actual. Asimismo, el vídeo tiene otras funciones importantes como servir de medio de expresión para los estudiantes o como instrumentos para analizar los medios de comunicación. Tal como señalan Román y Llorente (2007) “[...] *el vídeo puede ser de gran ayuda, tanto por la posibilidad que tiene para presentar información para el aprendizaje e interpretación de determinados códigos y sistemas simbólicos, como para que el alumno construya sus propios mensajes, y en su construcción reflexione sobre las posibilidades y significaciones que cada sistema simbólico posee, y las cargas expresivas y emotivas que connotan*”.

Actualmente, los principios pedagógicos que se erigen como tendencias innovadoras establecen que el alumnado aprende dentro de contextos reales o significativos para ellos. Que el hacer y el comunicar lo aprendido, siendo conscientes del propio proceso de aprendizaje y en interacción y coordinación con sus compañeros, es el nuevo camino hacia el conocimiento (Garamendi y González, 2010). Creemos que la propuesta que presentamos intenta enmarcarse dentro de las líneas emergentes de investigación educativa en TIC. Proponemos la realización de un anuncio que



publicite el Instituto donde estudian los alumnos. Para ello realizaremos una breve aproximación al concepto de publicidad, estudiaremos las funciones de la música, algunos materiales didácticos sobre publicidad y, al final, exponemos una aplicación práctica llevada a cabo en cuarto curso de la E.S.O. durante el curso 2011/12.

Breve aproximación al concepto de publicidad

Encontramos numerosas definiciones del término publicidad. En ellas se hace referencia a la publicidad como un medio, una herramienta para alcanzar a un público potencial, los futuros consumidores. A continuación incluimos algunos ejemplos:

- *“divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc”* (Diccionario de la Lengua Española-RAE);
- *“modelo de comunicación que ofrece un andamiaje teórico de gran utilidad para conocer los procesos a través de los que un productor identificado difunde las propuestas de compra persuasivas de su mercancía entre un gran conjunto de consumidores de carácter anónimo, heterogéneo y geográficamente disperso”* (Sánchez Guzmán, 1993);
- *“es el arte de la persuasión”* (Fielding, 1710, cit. en Furones, 1980);
- *“es un instrumento inherente a la economía de mercado: es un importantísimo factor económico que mueve grandes cifras en todo el mundo occidental; y, sin duda ninguna, el condicionante directo más visible del consumo; es un importantísimo vehículo de comunicación social y uno de los signos más relevantes de la cultura de nuestro tiempo. Es, en definitiva, un producto de la civilización. Se trata, en resumen, de un proceso comunicativo, que se configura como una correa de transmisión entre la cultura y el consumo”* (Baró i Balbé, 1997).

Creemos que en otras áreas del currículo podría ahondarse con una mayor profundidad en el significado del concepto de publicidad, propaganda, mensaje/texto publicitario, consumo y *“su incidencia en la construcción de la realidad y de nuestras decisiones y opiniones”* (Decreto 133/2007).

Funciones de la música

Según Crozier (2005) la música nos acompaña en los momentos más importantes de nuestras vidas y su goce es esencialmente una experiencia conjunta, social. Induce estados de ánimo, permite identificar movimientos culturales, influye en la conducta de consumidores potenciales, acompaña las diferentes actividades diarias, y posibilita expresar ideas y sentimientos, entre otros. Diversos autores han estudiado las influencias de la música en la publicidad en las diferentes cohortes de población y la función emocional que cumple en las películas. Por ejemplo, en este último caso Blacking (2006) señala *“que la música es una forma de comunicación y que, en un contexto cultural compartido, determinadas secuencias musicales pueden evocar sentimientos de miedo, tensión, pasión, patriotismo, religiosidad, misterio, etc. Los productores de cine tal vez no sean conscientes del fundamento de sus suposiciones, pero podemos dar por sentado que, si la experiencia las hubiera contradicho, habrían prescindido por superflua de toda música ambiental y de fondo”*.

De 1998 data un estudio realizado en España referido al condicionamiento clásico relacionado con la publicidad. Los autores de esta investigación concluyeron que *“La mayoría de los anuncios televisados y radiados incluyen música, por lo general agradable para el público al que va dirigido el producto o servicio anunciado. Por lo tanto, cabe suponer que en aquellos anuncios que cumplen con las características del CC (condicionamiento clásico), la respuesta afectiva desencadenada por la*



música, acabe siendo activada también por el objeto anunciado” (Froufe y Sierra, 1998). Esta relación positiva música-producto será uno de los puntos a tener en cuenta en la realización del anuncio.

En cuanto a las posibles funciones de la música en la adolescencia -edad a la que va dirigida nuestra propuesta- presentamos a continuación las ideas de Baacke (citado en Gembris, 2002):

Tabla 1. Funciones de la música.

FUNCIONES DE LA MÚSICA
1. Es una seña de identidad para las culturas juveniles específicas, sirve para distinguir unas de otras
2. Da información de los estilos de vida, modas y hábitos de los adolescentes
3. Favorece la separación de los adultos quienes rechazan esa música específica de los jóvenes
4. Estimula sueños y deseos
5. Favorece el establecimiento de la propia identidad mediante el descubrimiento del movimiento a través de la danza
6. Emplaza a una ciudadanía activa y a la protesta
7. Sirve para escapar del día a día
8. Permite la identificación con ídolos musicales
9. Es un medio de expresión de protesta y oposición a la cultura dominante
10. Es un medio de estimulación y control del estado de ánimo

Fuente: Baacke (cit. en Gembris, 2002).

Hay que tener en cuenta variables individuales como edad, género y entorno sociocultural. Por otro lado, las funciones de la música están íntimamente relacionadas con las preferencias musicales de un individuo y éstas pueden ser modificadas aunque no siempre con éxito (Olsson, 2005).

Materiales didácticos sobre publicidad

Antes de llevar a cabo el diseño de la unidad didáctica, estudiamos los diferentes materiales ya existentes que pudieran orientarnos en nuestra propuesta. Éstos pueden agruparse en dos grandes bloques: impresos y online. A continuación incluimos los que consideramos más relevantes a este trabajo:

Materiales impresos: el libro de Sara Osuna (2008) *Publicidad y consumo en la adolescencia* destinado a la materia de *Educación para la ciudadanía*; la guía *Iniciación ao audiovisual* de la Xunta de Galicia (2005); el artículo de A.M. Sedeño Valdellós (2002) *Aplicaciones educativas del vídeo musical. Música e imagen en el aula*; la unidad didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura de M.V.Reyzábal (2002) *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*; y los materiales titulados *Disfrutar haciendo música*, bloques 12 al 16 de las autoras Celia Massara y Mercedes Menéndez (1996).



Materiales online: entre las páginas web destacamos la que ofrece el Ministerio de Educación titulada "MEDIA-Publicidad" que incluye una explicación de los diferentes conceptos, powerpoints, webquests y otras actividades interactivas online; y, la web *Deuterus.com* perteneciente al IES Puerta de la Serena ya que contiene diferentes actividades y debates que pueden realizarse en el aula.

Aplicación práctica

La propuesta que presentamos a continuación fue desarrollada durante el período del *Practicum 2* del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Incluimos sólo la implementación de la propuesta ya que la unidad didáctica completa desarrollada en el aula de secundaria puede consultarse en el trabajo fin de máster (inédito) titulado *Música y publicidad: una aproximación desde el aula de secundaria* (Guillén, 2012).

Contexto Escolar

La unidad didáctica se llevó a cabo en el 4º curso de la E.S.O. del *I.E.S. Concepción Arenal* de Ferrol durante nueve sesiones en el curso 2011/12. Este centro urbano cuenta con un total de 840 alumnos distribuidos entre la E.S.O., el Bachillerato, la E.S.P.A. (Enseñanza Secundaria para adultos), el Bachillerato para adultos y dos ciclos formativos.

Imagen 1. I.E.S. Concepción Arenal.



Fuente: Guillén (2012).

Al ser una materia optativa en 4º curso, no se cuenta con un alumnado numeroso. El grupo estaba constituido por trece alumnos.

Implementación de la propuesta

Primera Sesión

En esta primera sesión realizamos una actividad introductoria en la que planteamos una serie de preguntas para reflexionar en grupos de dos o tres:

- ¿Cuándo y por qué surge la publicidad?
- ¿Qué medio de comunicación es actualmente el más importante canal de publicidad?
- ¿Tiene la misma importancia la publicidad en las distintas zonas del mundo?
- Valorar del 1 al 10 la importancia de la música, de la imagen y del texto en el mensaje publicitario.

Después de compartir con el grupo-clase las diferentes reflexiones realizadas por los grupos, fomentamos un debate sobre la publicidad y la función de la música en el discurso publicitario. Posteriormente, pasamos a exponer brevemente la historia de la publicidad y el lenguaje y la función de la música en la misma. Para finalizar, comentamos la idea de realizar un anuncio.



Segunda Sesión

Entregamos al alumnado una ficha con diferentes jingles. De esta forma, en esta sesión, se repasan los diferentes elementos del lenguaje musical. Se pueden interpretar vocal e instrumentalmente. Los alumnos deben reconocer el anuncio al que se refieren. Incluimos a continuación un jingle de la ficha trabajada:

Imagen 2. Jingle Nº1.



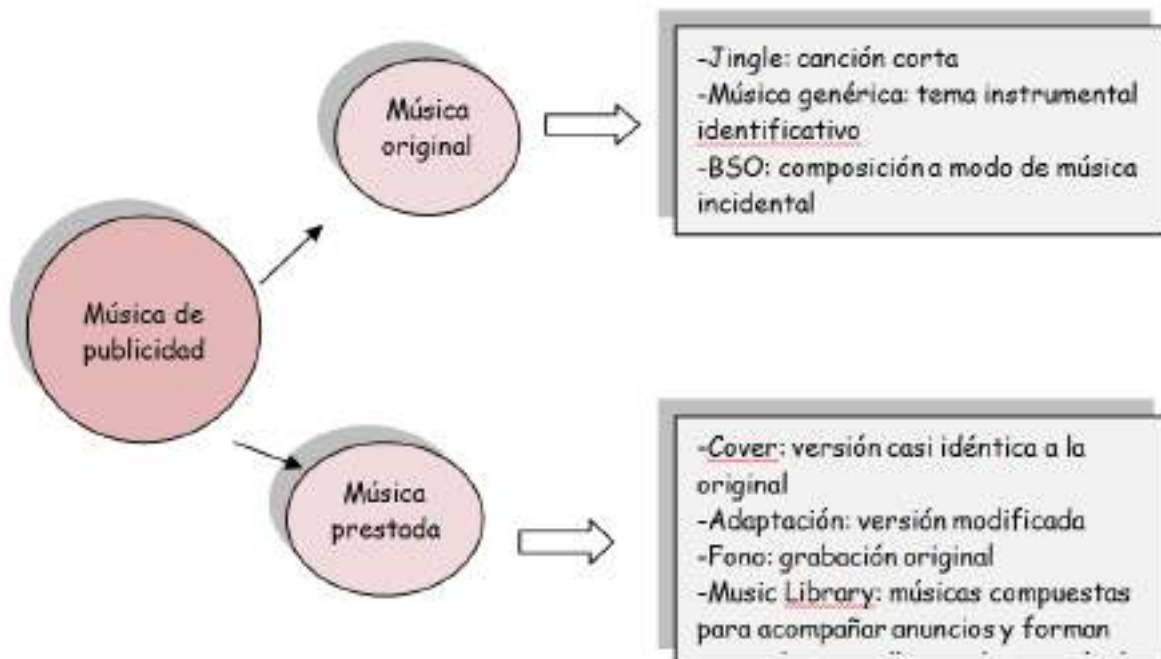
Fuente: Música del anuncio de Nocilla.

Una de las alumnas con conocimientos previos de piano, se ofreció tocar una melodía en el anuncio. El resto del grupo estuvo de acuerdo.

Tercera Sesión

Expusimos los tipos de música empleados en los anuncios publicitarios. Posteriormente, trabajamos sobre otros jingles al igual que en la sesión anterior.

Gráfico 1. Tipos de Música.



Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos del libro "Música 4º ESO" de la editorial Editex



Cuarta Sesión

Realizamos el acompañamiento de un jingle. Para ello fue necesario repasar ciertos conceptos del lenguaje musical como tónica-dominante, construcción de acordes, etc. En esta sesión entregamos a todo el alumnado una autorización para participar en la elaboración del anuncio que debían traer debidamente cumplimentada por sus padres o tutores legales. Como tarea les pedimos que pensarán en un slogan.

Quinta Sesión

Trabajamos sobre tipos de angulaciones y planos. Realizamos una tormenta de ideas acerca de qué aspectos incluir en el anuncio. Las ideas fueron las siguientes:

Imagen 3. Diapositiva del anuncio.



Fuente: Guillén (2012)

1. Relación calidad-precio (centro público)
2. Se imparte Bachillerato y es el único centro con Bachillerato de Artes.
3. Alto nivel de aprobados en Selectividad
4. Buena situación, en el centro de la ciudad.
5. Buenas instalaciones: biblioteca, informática, laboratorios...
6. Proyectos europeos: "Proyecto Comenius"
7. Grupo de teatro
8. Alto nivel en ciencias

Sexta Sesión

Visualizamos varios ejemplos de anuncios. Hablamos del contexto histórico y debatimos sobre estereotipos. Dedicamos una parte de la sesión a organizar la estructura y la distribución de roles en el anuncio. Elaboración de un guión.

Imagen 4. Diapositiva del anuncio.



Fuente: Guillén (2012)



Para facilitar el análisis de los diferentes anuncios, se ofreció la siguiente guía que debía intentarse cubrir.

- Marca:
- Producto:
- Slogan:
- Logotipo:
- Público al que se dirige:
- ¿Cuántos temas musicales escuchas? Indica el estilo.
- ¿Qué función crees que tiene la música?
- ¿Hay voz en off o diálogos?
- ¿Cuánto dura el anuncio?
- ¿Piensas que pretende contar una historia o provocar sensaciones?
- ¿Aparecen personas? ¿Son personajes famosos?
- ¿Qué cualidades intenta personificar el famoso que participa en este anuncio?
- ¿Cómo definirías el ritmo visual, rápido o lento? ¿Y su relación con la música? Razona tu respuesta

Séptima Sesión

Grabación del anuncio. Cada grupo fue el encargado de una escena. Ensayo previo. Se grabaron varias tomas de cada una para luego poder decidir qué toma utilizar.

Octava Sesión

Grabación de los fragmentos musicales del anuncio y de las voces en off. Una de las melodías había sido propuesta por una alumna durante la segunda sesión. El resto de los fragmentos fueron propuestos por los diferentes grupos y elegidos por votación.

Novena Sesión

Cumplimentación de un cuestionario de satisfacción por parte del alumnado y visualización del anuncio.

Valoración del alumnado

En su conjunto esta actividad fue valorada muy positivamente y consideramos que la implicación del alumnado fue excelente. De todas las actividades realizadas, el debate sobre publicidad obtiene la valoración más alta alcanzando un 4,55/5. Es seguida por la realización del anuncio del Instituto (4/5)



y por las actividades de lenguaje musical (3,91/5). Los alumnos resaltan el carácter participativo y creativo de la propuesta.

En relación a las opiniones sobre la claridad expositiva de la profesora en prácticas y el grado de comunicación que establece, el alumnado considera que es muy alta valorándolos con un 4,55/5 y 4,82/5 respectivamente. En cuanto a los contenidos trabajados, se hace referencia a la relación entre música y publicidad como tema novedoso, a los planos y angulaciones y a algunos aspectos del lenguaje musical. En general, el alumnado opina que los contenidos trabajados son adecuados y están bien secuenciados y considera que todos son relevantes.

Consideraciones finales

La realización de esta propuesta ha resultado una experiencia altamente gratificante para todos los implicados: alumnado de secundaria, alumna en prácticas y tutora. Somos conscientes de las posibilidades de mejora de esta unidad didáctica, en particular, de aquellos aspectos referidos a la interpretación como también a un planteamiento interdisciplinar conjunto con profesorado de otras áreas. Incluso podría proponerse como proyecto de centro. Existe numeroso software que permite la composición y arreglo de temas musicales por lo que los propios alumnos podrían componer la música del anuncio y/o utilizar música compuesta en otros proyectos desarrollados a lo largo del curso. Asimismo sería interesante incluir fragmentos del repertorio (vocal, instrumental y corporal) trabajado en cursos anteriores. A pesar de ello consideramos que ha sido un trabajo práctico sumamente motivador y enriquecedor que puede adaptarse a otros contextos y niveles educativos.

El debate generado acerca de la publicidad resultó de gran interés para el alumnado ya que giró en torno a un tema cercano y actual que permitió el debate de temas como los estereotipos, las redes sociales o las estrategias publicitarias. Estos temas están íntimamente relacionados con la identidad social del alumnado y las diferentes formas de comunicación con respecto a otras generaciones. Este tipo de experiencias nos llevan a comprender mejor la realidad en la que vivimos y los mecanismos que articulan la vida social.

Para finalizar queremos expresar nuestro agradecimiento a todos los alumnos de 4º curso de la E.S.O. del I.E.S. Concepción Arenal así como al profesor tutor del *Practicum 2*, Miguel Brotóns, por su inestimable colaboración durante todo el período. Por último, agradecemos también a las profesoras de música del Instituto “Saturnino Montojo”, Victoria Piñeiro Carregado y Patricia de Andrés Alonso, quien nos ha facilitado numeroso material sobre música y publicidad en el aula.

Referencias Bibliográficas

- BARÓ i BALBÉ, M.J. (1997). *A publicidade ilícita e a defensa dos consumidores*. Santiago de Compostela: Edicións Lea.
- BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?*. Madrid: Alianza Editorial (edición en inglés, 1973).
- CROZIER, W. (2005). Music and social influence. En HARGREAVES, D. y NORTH, A. (Eds.). *The Social Psychology of Music*. Gran Bretaña: Oxford University Press, 67-83.
- Decreto 133/2007, del 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 13 de julio de 2007, 12032.
- *Diccionario de la lengua española* [versión electrónica]. Consultado el 19 de junio de 2012 en <http://lema.rae.es/drae/?val=publicidad>.
- FERNÁNDEZ, M.A. (coord.) (2005). *Iniciación ao audiovisual*. Xunta de Galicia, Consorcio Audiovisual de Galicia.



- FROUFE, M. y SIERRA, B. (1998). *Condicionamiento clásico de las preferencias. Implicaciones para la publicidad* [documento electrónico]. Consultado el 19 de junio de 2012 en http://www.consumo-inc.gob.es/publicac/EC/1998/EC45/EC45_01.pdf.
- FURONES, M.A. (1980). *El mundo de la publicidad*. Barcelona: Aula Abierta Salvat.
- GARAMENDI, B. y GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I. (2010). Innovación educativa en el área de música. En GIRÁLDEZ, A. (Coord.). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ed. Graó, 33-55.
- GEMBRIS, H. (2002). The development of musical abilities. En COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 487-508.
- GIRÁLDEZ, A. (2010). Repensar la educación musical en un mundo digital. En GIRÁLDEZ, A. (Coord.). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Ed. Graó, 73-100.
- GUILLÉN GARCÍA, A. (2012). *Música y publicidad: una aproximación desde el aula de secundaria* [documento inédito].
- MASSARA, C. y MENÉNDEZ, M. (1996), *Disfrutar haciendo música. Aprender, comprender y expresar el lenguaje musical. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Narcea S.A. de ediciones.
- OLLSON, B. (2005). The social psychology of music education. En: HARGREAVES, D. y NORTH, A. (ed.). *The Social Psychology of Music*. Great Britain: Oxford University Press, 290-305.
- OSUNA ACEDO, S. (2008). *Publicidad y consumo en la adolescencia. La educación de la ciudadanía*. Icaria Antrazyt.
- REYZÁBAL, V. (2002). *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*, Madrid: La muralla.
- ROMÁN GRAVÁN, P. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007). El diseño de vídeos educativos: el vídeo digital. En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. (Coords). *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Ed. UOC.
- SÁNCHEZ GUZMÁN, J.R. (1993). *Introducción a la teoría de la publicidad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- SEDEÑO VALDELLÓS, A. M. (2002). Aplicaciones educativas del vídeo musical. Música e imagen en el aula. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, [versión electrónica], Nº 18, 2002, 137-142.

Reseña Curricular de la autoría

Carol Gillanders es Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela. Desde el curso 2000/01 trabaja en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Santiago de Compostela donde imparte materias del Grado de Maestro en Educación Primaria y del Máster de Profesorado en Educación Secundaria. Junto con José Candisano es autora del libro titulado *Acompañamiento de canciones infantiles, una guía práctica para educadores*.

Antía Guillén García es Profesora Superior de Violoncello por el Conservatorio Superior de Música de Vigo en 2011 y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en 2012. Asimismo, realizó el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria en la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2011-12. Actualmente realiza la fase de formación del Programa de Doctorado en Educación por la UNED y el Máster en Juventud y Sociedad por la USC.



HACIA UN NUEVO MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Línea Temática: 1. Experiencias Pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Pérez Flores, Mercedes

ESPAÑA mercedespf@live.com

Resumen: Presentamos esta comunicación que es un modelo de Intervención Educativa diseñado para un centro educativo de Atención Preferente en Dos Hermanas (Sevilla) con población en riesgo de exclusión social. El objetivo es superar las desigualdades, disminuir el fracaso escolar y la eliminación de conflictos mejorando la convivencia, además de aumentar la calidad educativa y potenciar las actuaciones con la comunidad. Todo ello llevado a cabo a través de la creación de una Comunidad de Aprendizaje, basada en el Aprendizaje Dialógico desarrollado por Ramón Flecha y en la que es necesaria la implicación de todos los agentes de la comunidad educativa: profesorado, familia, alumnos y comunidad, puesto que el aprendizaje de los alumnos/as depende principalmente de la interacción del niño o la niña con todas las demás personas. Es por ello que el aprendizaje depende tanto de lo que ocurre en el aula como fuera de esta. En las comunidades de aprendizaje se crea un clima de altas expectativas, referidas tanto al alumnado, como profesorado, familias y comunidad; se trata, en definitiva, de hacer un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa y una educación de calidad. Las Comunidades de Aprendizaje nos enseñan que ese cambio es posible a través de su práctica.

Palabras Clave: Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje dialógico, Igualdad educativa y Comisiones.



1. Introducción

La educación es un derecho que tenemos todos. El centro para el que ha sido diseñada esta experiencia es un centro con alumnos en riesgo de exclusión social entre otros problemas. Con esta experiencia vamos a intentar dar respuestas a esas carencias que se han ido tratando anteriormente sin éxito con otros planteamientos metodológicos.

Dada la situación de exclusión social en la que se encuentran los barrios de la zona sur de Dos Hermanas y reconocida la importancia de la educación para la transformación social, creemos necesario llevar a cabo una intervención en la zona basada en las Comunidades de Aprendizaje, en el que familia, alumnado y profesorado, con el apoyo de las diferentes entidades que trabajan en la zona y las administraciones competentes, se impliquen en un objetivo común.

Una Comunidad de aprendizaje es un proyecto que va dirigido a centros de primaria y secundaria. Su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño/a quede marginado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género etc (Ramón Flecha).

2. Contextualización de la zona

a. Localización física.

El centro se encuentra situado en el extremo Sur de Dos Hermanas, una localidad que cuenta con más de 120.000 habitantes.

b. Características del entorno educativo

El centro educativo se halla ubicado en una barriada suburbana de la localidad de Dos Hermanas, con un bajo nivel sociocultural, un amplio número de familias desestructuradas, lo que justifica la utilización de medidas correctoras y compensadoras de los déficit que sufren con respecto al alumnado de otras zonas educativas. Al igual que ocurre con otras ciudades importantes, cuenta con bolsas de marginación que pretenden ser atendidas por las distintas administraciones públicas. El Colegio escolariza a una población que a lo largo del último decenio ha pasado a ser íntegramente de etnia gitana.

Las familias que atiende el centro residen en los barrios de Cerro Blanco e Ibarburu. Cerro Blanco es el más importante foco de marginación de esta localidad. Así pues, el 100% del alumnado es de etnia gitana y, a la penuria que supone vivir en la marginalidad hay que añadir la tradicional distancia entre el pueblo gitano y la cultura letrada y académica. Hoy el Colegio se ha convertido en referente a nivel nacional de la Escolarización, Educación y Alfabetización del pueblo gitano.

c. Situación educativa de la zona.

El alto índice de fracaso escolar y la escasa expectativa de las familias es una de las características más importantes que posee la zona. Existe poca confianza en la enseñanza y formación académica, lo que se traduce en un alto índice de absentismo escolar, falta de expectativas, abandono prematuro de los estudios, renuncia a continuar en los niveles superiores de la enseñanza. Para ello se proponen:

Plan de Compensación Educativa para la transformación de esta realidad: importancia de la participación e implicación de toda la Comunidad.



Colaboración con asociaciones y otros agentes educativos para la puesta en marcha del Plan de Compensación.

El alumnado tiene una escasa motivación e interés hacia lo escolar, desconfía del maestros/as e iguales, carece de falta de normas y de hábitos escolares, posee un alto nivel de agresividad influido por el contexto en el que vive, tiene bajo autocontrol, baja autoestima..., falta de expectativas de cambio y de futuro.

Las familias sienten también desconfianza, sienten la escuela como algo ajeno, también se caracterizan por la agresividad explícita verbal y física, falta de reconocimiento y valoración de la figura del profesorado, piensan que la educación escolar es “innecesaria” y tiene una nula participación en la vida escolar, alto nivel de analfabetismo, abandono desde muy joven para casarse.

Con respecto a los maestros poseen desconfianza hacia el contexto donde se ven inmerso el centro, desconocen la cultura gitana, tienen escasa relación con la familia, poca coordinación entre el equipo de profesores y falta de un trabajo común, falta de análisis de reflexión y de debate, todo ello provoca una inestabilidad en la plantilla que de forma directa afecta al alumnado.

3. Objetivos generales

Tras estudiar el Claustro de profesores la problemática que sufren nuestros alumnos nos proponemos los siguientes objetivos, basados en las carencias que se observan.

Con respecto a la Escuela:

- Desarrollar un clima escolar que contemple una escuela abierta, creativa, alegre, tranquila, feliz, atractiva, basada en valores de respeto y tolerancia.
- Integrar un comedor escolar, un comedor educativo con participación del profesorado y madres y padres donde se compartan con las familias los criterios y hábitos de alimentación, comportamiento en la mesa y un clima de respeto.
- Recursos de formación especializada del profesorado e incorporación de nuevos especialistas y voluntariado; equipo interdisciplinar eficaz; variedad de recursos didácticos; apoyo institucional.
- Integrar y aceptar las diferencias de capacidad, religión, cultura...
- Compensar las desigualdades proporcionando los recursos necesarios para junto con las familias, proporcionarles las mejores condiciones de vida y convivencia.
- Colaborar donde todos podemos aportar algo importante para los demás.

Con respecto al alumnado:

- Ofrecer una educación de calidad para todas las personas, para poder desarrollar las capacidades y competencias oportunas.
- Fomentar el diálogo igualitario entre alumnos, maestros, familias, voluntarios...
- Favorecer la inserción en las escuelas de niños y niñas absentistas, trabajando directamente con ellos y sus familiares.



- Favorecer la inserción en las escuelas de niños y niñas de incorporación tardía a la escuela.
- Superar las desigualdades a través de una apuesta por la igualdad educativa para contribuir a combatir las situaciones de desigualdades y los procesos de exclusión social.
- Mejorar la convivencia para que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, multicultural y solidaria..
- Dotar a los maestros de recursos que facilite su integración, adaptación, participación y, por supuesto, aprendizaje.
- Desarrollar las capacidades sociales y de comunicación que les facilite:
 - La resolución de conflictos.
 - Cubrir las necesidades de sueño, alimentación, e higiene.
 - Cubrir las necesidades afectivas
 - -...
- Proporcionar experiencias que motive y atraiga la atención del alumnado, de este modo conseguiremos que sus ganas por ir a la escuela aumente cada vez más.
- Ofrecer una ocupación constructiva del tiempo libre fomentando la convivencia a través de actividades educativas y lúdicas que optimicen el desarrollo personal y social.
- Facilitar la interiorización de normas básicas y hábitos de convivencia, así como el respeto a los demás, que permitan mejorar sus relaciones familiares y sociales.
- Fomentar, a través de actividades constructivas, el desarrollo de las competencias básicas que les permitan desenvolverse con autonomía en el día a día y en su entorno.

Con respecto al Profesorado:

- Dinamizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Dialogar y con capacidad de adaptación a las necesidades de sus alumnos.
- Ampliar la formación de los docentes a fin de adecuar sus enseñanzas a la realidad social que se vive en la zona.
- Interés por conocer el ámbito social de desarrollo de los niños y niñas.
- Formador de valores y conocimientos.
- Otorgar más facilidades en cuanto a la elaboración y puesta en práctica de proyectos educativos.
- Confiar en las capacidades del alumno, potenciando altas expectativas, la autonomía...
- Desarrollar habilidades sociales para mediar y dialogar con la familias y otros agentes de la comunidad.



Con respecto a las Familias:

- Colaborar con el centro y con otra personas y entidades del entorno a través de un dialogo igualitario.
- Ampliar el abanico de ofertas, en cuanto a actividades con las familias, para sensibilizarlas hacia una escolarización temprana
- Mantener contacto frecuente y fluido entre todas las familias y el centro escolar.
- Colaborar de forma directa en el aprendizaje de sus hijos.
- Crear altas expectativas para sí mismos y para sus hijos e hijas.
- Llevar a cabo proyectos educativos de centro e intercentros que permitan compartir experiencias, relaciones, actividades... en los que las familias participen activamente

Con respecto al barrio:

- Colaborar con las entidades que organizan las actividades socioculturales.
- Coordinar las actividades escolares y las socioculturales.

4. Propuestas de intervención socioeducativas

Para constituirnos como una Comunidad de Aprendizaje, el claustro ha pasado por unos procesos de formación. Una vez finalizado estos procesos, nos disponemos a introducir el nuevo modelo de intervención educativa, a través de una serie de propuestas de intervención organizadas en una serie de medidas organizativas, de prevención y actuación.

Estas medidas no solo consideran al alumno, sino también a todos los agentes de aprendizaje, es decir a todas las personas que se relacionan con los alumnos/as.

4.1. Medidas organizativas.

Para poder llevar a cabo el concepto de comunidad de aprendizaje es necesario la formación de unas comisiones de trabajo. Las comisiones están formadas por el profesorado y los agentes externos (familias, asistentes, sociales, voluntarios ...) contando con un profesor o profesora y un familiar como coordinadores de la misma.

Las funciones generales de estas comisiones son proponer y realizar el plan de acción para resolver problemas o alcanzar los objetivos acordados, así como la evaluación del plan.

4.1.1. Creación de comisiones

Las comisiones son las siguientes:

a. Comisión de prioridad, que está formado por un familiares, profesores, responsables de tiempo libre, representantes de Servicios Sociales y responsables de asociaciones del barrio y culturales. Son funciones específicas de esta Comisión:

- Identificar problemas relacionados con la prioridad.
- Elaborar hipótesis de trabajo.



- Diseñar un plan de acción.
- Seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas.
- Gestionar los recursos necesarios.
- Elaborar y proponer estrategias para el logro de la meta seleccionada.

b. Comisión de organización.

Funciones específicas:

- Promover la participación de familiares y agentes educativos externos.
- Promover la incorporación del voluntariado.
- Facilitar la formación de familiares.
- Crear subcomisiones para las comisiones concretas.

Acciones:

- Coordinarse con todas las asociaciones culturales y de tiempo libre del barrio.
- Revista trimestral para las familias.
- Organizar la biblioteca con la colaboración de los familiares.
- Elaborar un modelo de contrato aprendizaje
- Organizar grupos de tertulia.

c. Comisión de Nuevas Tecnologías, centrada en el estudio y aplicación de las nuevas tecnologías, fundamentalmente la informática.

Funciones específicas:

- Facilitar el acceso del profesorado a las TIC.
- Organizar Cursos de formación de profesorado, familiares, alumnado y exalumnado.
- Conseguir los recursos necesarios.

Acciones:

- Cursos de formación.
- Poder usar los ordenadores fuera del horario escolar.

d. Comisiones de apoyo o metodología, centrada en el estudio, análisis y propuestas de innovaciones metodológicas acordes con los fines y objetivos que se persigue, así como de los



mecanismos de evaluación del propio proyecto, tanto en el ámbito de los agentes que intervienen como de los progresos del alumnado.

Acciones:

- Introducir experiencias de aprendizaje cooperativo en algún aula.
- Coordinar un plan de acción con los agentes sociales para prevenir y tratar los casos en situación de grave riesgo de maltrato y abandono.
- Elaborar lista de control para evaluar el avance del alumno.
- Creación de seminario acerca del juego cooperativo.

e. Comisión gestora, cuyos componentes son:

- Familiares Coordinadores de las comisiones de prioridad.
- Profesorado coordinador de las comisiones de prioridad.
- Equipo directivo.
- Agentes sociales.

Acciones:

- Coordinar los procesos.
- Valorar las propuestas de las diferentes comisiones y hacer sugerencias.
- Seguimiento y evaluación de los procesos.
- Explicar las acciones propuestas ante la asamblea de familiares.
- Gestionar ante la Administración los recursos necesarios.

f. Plataforma interna de coordinación, tiene como componentes a:

- Jefatura de estudios.
- Coordinadores de prioridad.

Funciones:

- Debatir las propuestas de cada comisión.
- Conocer los problemas que se presentan en cada comisión y ayudar en las soluciones.
- Hacer propuestas de mejora.
- Consultar a los asesores externos.



- Reforzar a la coordinación en su labor.

4.1.2. Entidades

La intervención en la zona tiene que partir de la actuación conjunta y coordinada desde la misma Administración competente, Delegación del Gobierno en Andalucía, la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento, y el Plan estratégico de coordinación para la zona sur, para responder a las necesidades vecinales y las entidades locales. La plataforma vecinal está compuesta por representantes de los barrios, El Chaparral, Los Montecillos, Miravalles, Ibarburu, Costa del Sol, La Jarana y Cerro Blanco, así como representantes de Caritas “Divino Salvador”, y Club Social, Cultural “Juan Velasco”.

- El Proceso de elaboración del Plan Estratégico está dirigido por la teniente Alcalde.
- Coordinadora municipal para la zona sur.
- En la revisión y evaluación de dicho plan han participado entre otros por parte del movimiento asociativo Cristóbal Terrón como portavoz de todas las entidades representadas, así como representantes de la Federación Nazarena de Asociaciones Vecinales “Unidad Nazarena” a Antonio Rincón, Curro Rincón y Domingo Iglesias.

4.1.3. Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Forma parte de una de las funciones del profesorado, debe ir encaminada a favorecer la inclusión y participación del alumnado y sus familias en la vida del colegio, favoreciendo el seguimiento individualizado de su proceso de aprendizaje.

El plan debe incluir, al menos, los siguientes apartados:

- Actividades de acogida e integración al centro del alumnado y sus familias.
- Actividades para mejorar la implicación de las familias y comunidad en la labor docente.
- Aquellas actuaciones que sean necesarias para mantener una relación fluida con las familias de los alumnos para intercambiar información sobre los aspectos que puedan ser significativos para mejorar el aprendizaje del alumnado.
- Las actuaciones que sean concordantes y coherentes con el desarrollo de las programaciones y las prácticas docentes por parte de los equipos de ciclo.
- Aquellas actuaciones que, orientarán el programa de actividades a llevar a cabo en el horario semanal de tutoría.
- Las actuaciones necesarias para la atención individual del alumnado.
- Actividades que favorezcan el desarrollo armónico de las sesiones educativas y eviten problemas de convivencia.



4.1.4.Absentismo

Uno de los principales objetivos del centro es disminuir el absentismo a través de las Comunidades de Aprendizaje.

Los pasos a seguir por parte de los profesores del centro con respecto al absentismo son los siguientes:

- Los/as tutores/as son los primeros agentes que actúan justificando o no las faltas de asistencia del alumnado, para ello deben tener un trato directo con las familias y conocer su situación. De este modo se darán cuenta de si son o no reales esas justificaciones.
- Al finalizar cada mes escolar, el informe de faltas se trasladan a la jefatura de estudios, quien analiza la situación de cada alumno o alumna que esté en seguimiento. Este análisis se lleva a cabo de manera conjunta con el EOE y servicios sociales.
- En el caso de no resolverse con la actuación anterior, la Dirección del centro solicitará del Servicio de Orientación un informe técnico y un programa de intervención con el alumnado y su familia.
- Cuando persista la situación de absentismo, la Dirección del centro solicitará reunirse con los distintos servicios de la comunidad para la toma de medidas conjuntas.
- Para afrontar el absentismo escolar se proponen una serie de actividades para realizar en los centros, como son:
 - Escuelas de verano.
 - Planificación de las actividades extraescolares vinculadas a las necesidades del entorno en el que se desarrolla la actividad educativa.
 - Acciones formativas con las familias.
 - Actuaciones grupales de prevención y formación con las familias del alumnado absentista.
 - Trimestralmente, se reúne el equipo de coordinación pedagógica para analizar con detenimiento la situación y aplicar medidas para erradicar el absentismo en la zona.

4.1.5.Compensación educativa.

El centro educativo está incluido en el plan de compensación educativa y tiene como finalidad alcanzar los siguientes objetivos:

- Impulsar la coordinación de los servicios del centro con otros susceptibles de actuar en el mismo, para llevar a cabo el seguimiento y control del absentismo escolar con visitas a las familias y coordinación con equipos de trabajo social del entorno.
- Abrir nuestra escuela al entorno, para dar un sentido social y contextual a toda la actividad compensadora.
- Favorecer las medidas intercentros y la colaboración de otras entidades.



- Analizar los indicadores sociales y económicos de los alumnos/as del centro para actuar pedagógicamente en consecuencia.
- Desarrollar en nuestro alumnado técnicas de estudio, hábitos de trabajo, sentido de la responsabilidad y esfuerzo personal, completándolo con una buena educación para la salud.
- Potenciar una educación en libertad, entendiendo por ésta la realización individual y social del alumnado, potenciando todo lo creativo que hay en sus personas, y desarrollando un espíritu crítico respecto al medio socio-cultural que nos rodea.
- Desarrollar en nuestra comunidad un clima de convivencia democrático, fomentando actitudes positivas como:
 - La convicción de considerar iguales en dignidad a todas las personas, cualquiera que sea su raza, sexo o condición social o personal, valorando para ello las diferencias culturales y evitando cualquier discriminación sexista, étnica o racial.
 - Orientar todas las actividades educativas de los centros hacia la coeducación, respetando las diferencias existentes entre ellos.
- Evaluar la incidencia del Proyecto Compensador en los centros a lo largo del proceso.

Los destinatarios del programa de compensación educativa son alumnos/as que presentan:

- Desfase curricular significativo (2 o más años entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado). Los factores de la desventaja: pertenencia a minoría cultural o étnica o a entorno sociofamiliar y/o cultural desfavorecido.
- Dificultades de inserción social.
- Necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo.
- Necesidades de apoyo derivadas de una escolarización irregular.
- Desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza aprendizaje.

La determinación de las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro se realizará a partir de una Evaluación Inicial Individualizada, que se reflejará en un informe en el que constará:

- Nivel de Competencia Curricular.
- Datos relativos al proceso de escolarización.
- Datos relativos al contexto sociofamiliar..
- Datos relativos a cualquier otro aspecto relevante para tomar decisiones.



4.2. Medidas de prevención

4.2.1. Convivencia

Uno de los grandes objetivos de esta comunicación es la mejora de la convivencia en la escuela y fuera de ella. El diálogo es el camino para lograr esa convivencia. Diálogo como vía para alcanzar la paz y como medio para crear una cultura de paz, de valores y actitudes democráticas, en definitiva diálogo como vía de construcción social.

A través del plan de convivencia se pretende mejorar el clima de convivencia, en el centro y fuera de ella y tomar el diálogo como fuente de resolución de conflictos.

El plan de convivencia del centro tiene en cuenta las características de nuestros alumnos y su entorno, y se basa en los siguientes puntos:

- La comunicación a través del diálogo para resolver conflictos que ocurran en el día a día.
- Desarrollar en la comunidad educativa un concepto de Disciplina Positiva.
- La comprensión del alumnado dada su situación sociofamiliar.
- Elaboración de normas claras que sirvan de un modelo disciplinar sencillo con prohibiciones aceptadas por todos/as y con un estímulo positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad.
- Tener en cuenta todos aquellos aspectos que regula la convivencia:
 - Los derechos y deberes de sus componentes.
 - Los sistemas de resolución de conflictos.
 - Los mecanismos de participación en la toma de decisiones.
 - El reparto de poderes y toma de decisiones.
 - La Comisión de Convivencia.
 - La unión familiar.

Convivencia:

Los pasos a seguir en situación de conflicto entre todos los componentes de la comunidad educativa son los siguientes:

- El/la tutor/a → tutoría con la familia.
- El/la tutor/a →, con su equipo docente.
- Reunión con la coordinación de ciclo→ interviene la jefatura de estudios.
- jefatura de estudios y dirección→ las familias



- la situación → consejo escolar y comisión de convivencia. Si fuese necesario, se haría uso del aula de convivencia en la que los docentes que atiendan al alumnado se coordinarían entre sí para planificar horarios, currículo, espacios...

4.2.2.Absentismo

Una vez que el alumnado está escolarizado, comienzan a ponerse en marcha las medidas de prevención:

- Favorecer la participación familiar y de asociaciones y entidades en los procesos educativos.
- Desarrollar procesos y procedimientos de evaluación permanente sobre el fracaso y el absentismo escolar.
- Potenciación de la atención a menores y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Impulso de actuaciones en materia curricular adaptadas a las realidades de cada centro.
- Implantación coordinada de planes y programas dentro del proyecto educativo de zona.
- Atención especial a la población escolar absentista.
- Potenciación de la intervención socioeducativa en la población infantil.
- Actuaciones de sensibilización y motivación para la escolarización.
- Potenciación de la educación de adultos para que el alumnado valore el esfuerzo de estudiar a esa edad y la importancia de tener unos estudios para el futuro.
- Adaptación de la educación de adultos a los distintos colectivos que la requieren y a los objetivos sociales de integración.

4.2.3.Compensación educativa

Algunas medidas que se proponen para evitar el abandono y el fracaso escolar pueden ser las siguientes:

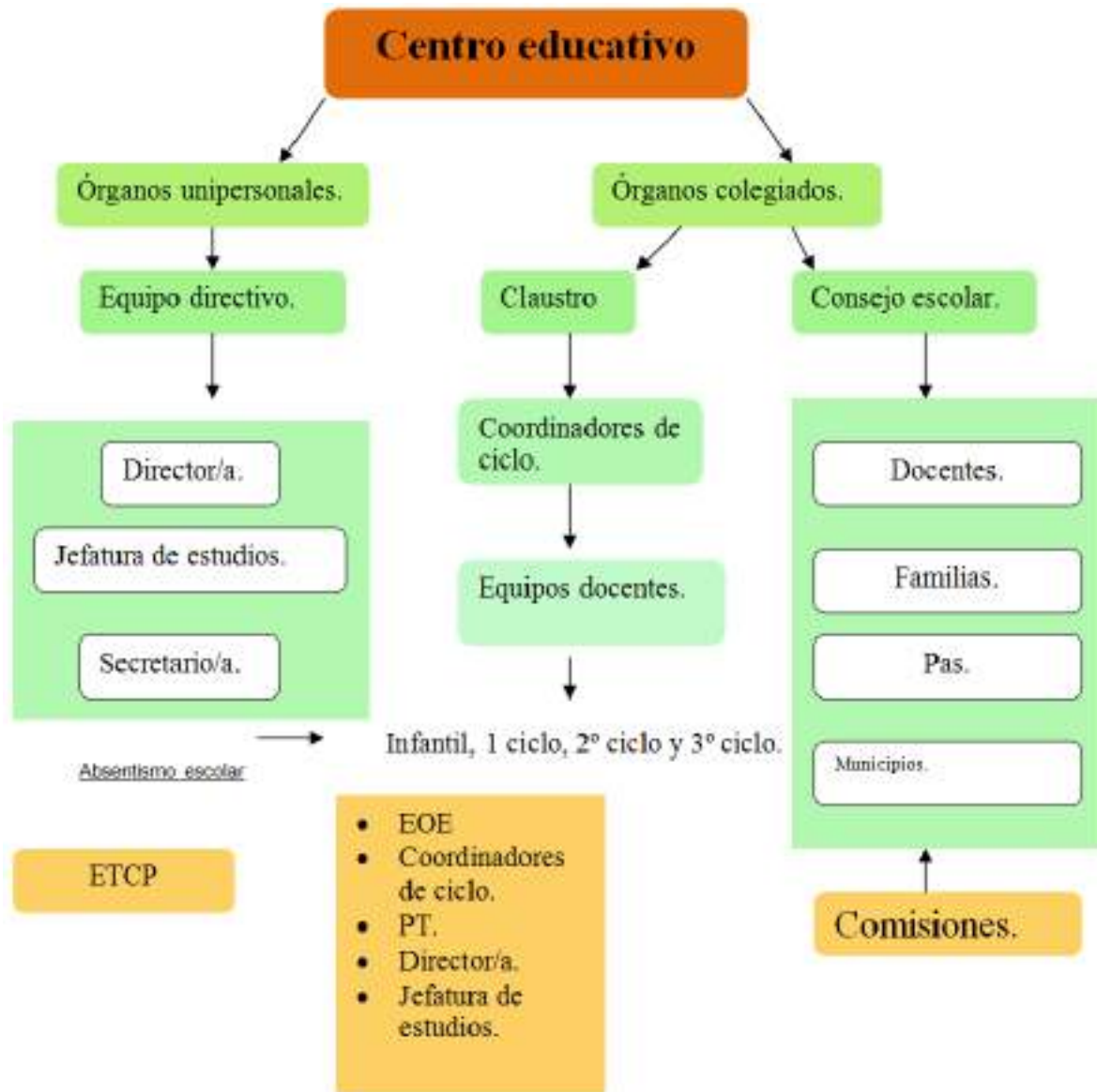
- A las familias en situación de dependencias, riesgo o desamparo, se le ofrece una consolidación de prestaciones que les permita seguir hacia delante.
- Se crean espacios de diálogos para consensuar criterios.
- Se crea el Plan de Ayudas a las Familias andaluzas, que cuenta con una subvención para cada alumno de aulas matinales, comedor, y actividades extraescolares.
- Plan de acogida: dirigida a alumnos/ as que no han estado escolarizados de forma regular con anterioridad y presentan dificultades para incorporarse al currículo ordinario. Los alumnos/as alternarán el horario en el aula de acogida, con un profesor de apoyo, en un proceso progresivo de integración, lo más rápido posible, al grupo-clase que se les haya asignado, participando desde el principio en actividades con su grupo de referencia.



- Medidas curriculares, enfocadas a la adquisición del grado de habilidades de las competencias básicas, dando prioridad a la lectura diariamente y a la competencia en autonomía e iniciativa personal. La práctica de la lectura dialógica, apunta a la necesidad de actualizar la formación del profesorado en el aprendizaje de la lectura, incluyendo como clave el factor de la participación de la comunidad en todo el proceso.
- Algunas de las medidas de apoyo a la lectura son:
- Sesiones de lectura pública por parte de toda la comunidad. La comunidad entra en la escuela y se produce un efecto transformador.
- Creación de musicales.
- Creación de un taller de tertulias en las que participen alumnado, familiares... (durante un día los vecinos de la zona sur de dos hermanas, acoge a grupos de lectores de diferentes comunidades, intercambian sus experiencias y pueden interesarse la forma de vida que se tiene en otros lugares.



4.2.4. Coordinación con los órganos unipersonales, colegiados y familias



5. Medidas de actuación: hacia una comunidad de aprendizaje

Este proyecto quiere despertar las ilusiones por aprender y enseñar en los centros docentes, y de manera especial a aquellos alumnos que se encuentran excluidos socialmente. La situación actual con los niveles de fracaso que se disparan cuando se hace referencia a determinados grupos sociales, no satisface a nadie. Todos queremos que todos los niñas y niños alcancen el éxito escolar, que los centros ofrezcan una educación de calidad, que el profesorado se sienta capacitado para enseñar a aquellos alumnos que tiene muchas necesidades, y que las familias y la comunidad se sientan partícipes en la educación integral de sus hijos y que entre todos aprendamos a vivir juntos.

En las comunidades de aprendizaje se crea un clima de altas expectativas, referidas tanto al alumnado, como profesorado, familias y comunidad. Los grandes retos y necesidades que pretende contribuir la comunidad de aprendizaje se puede resumir en el siguiente cuadro:



Superación de desigualdades	Apuesta por la igualdad educativa para contribuir a combatir las situaciones de desigualdad y los procesos de exclusión social en los que se encuentran muchas personas.
Educación de calidad para todas las personas.	La escuela es el espacio clave para desarrollar las capacidades y los instrumentos que permiten a todos enfrentarse a las nuevas situaciones dentro de la sociedad de la información. Estas capacidades son: <ul style="list-style-type: none"> – Procesamiento, selección y aplicación o creación de la información. – Flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisiones, autonomía ...
Mejora de la convivencia.	Es necesario que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, multicultural y solidaria. La escuela es un espacio de socialización clave para para desarrollar dicha capacidad de dialogo. El dialogo entre distintos grupos ,entre distintas culturas, a través del dialogo de los distintos agentes que forman parte de la comunidad: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores ...
Actuaciones con la comunidad	<p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sesiones formativas. – Talleres de formación (cursos de informática, taller de música, taller de cante flamenco, taller de cocina...) – Participar en la creación de proyectos educativos – ... <p>Alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apoyos psicológicos. – Actividades deportivas. – Taller de Radio, tal y como se hace actualmente en el ceip Andalucía. – Actividades extraescolares. – Excursiones. – ...

6. Metodología

Como ya se ha indicado anteriormente el fundamento en el que se sustente el proceso de transformación hacia una comunidad de aprendizaje es el aprendizaje dialógico. Este se basa en el dialogo igualitario, que se alcanza a través de actividades planificadas desde una perspectiva abierta y flexible, con la que se abordan todos los aspectos que inciden en el proceso educativo. La metodología es participativa y cooperativa. Los grupos interactivos son ejemplo de la metodología que se puede aplicar en el aula con ayuda de familias y voluntarios.

7. Evaluación

La evaluación se realizará de forma continua en el que tendremos en cuenta cómo se han adaptado las propuestas a la zona, la actuación de los distintos responsables, el ambiente generado, la organización, las actividades propuestas y sus resultados, los recursos dotados, la metodología empleada, la coordinación entre los distintos miembros que han intervenido, las relaciones y la participación familiar, la participación de las organizaciones y entidades, etc.

En este sentido, la reflexión sobre la acción, el intercambio de experiencias, la propia evaluación y opinión de los diferentes integrantes de la comunidad pueden ser fuentes fundamentales de recogida de información. La evaluación se basará fundamentalmente en la recogida de datos (observación,



entrevista, encuestas, sociometrías, coloquios, etc) y el posterior análisis de los mismos. Ver Anexo 2: "Instrumento de Evaluación".

8. Conclusión

El camino hacia un cambio en el proceso de educación de los alumnos en el centro comienza con la implicación de la escuela, las familias y el entorno, para poder combatir las desigualdades y ofrecer una educación de calidad para todos.

Las comunidades de aprendizaje aplicadas al sistema educativo son todo un revulsivo comunitario. Hace partícipe a los propios elementos presentes en la comunidad en la consecución de los objetivos, y todo ello, en un clima de que posee una importante carga afectiva y emocional que impulsa todos los vectores positivos de cambio en el alumnado. Es llevar la propia familia al centro educativo. Cuando los niños participan en estos proyectos y cuentan con una verdadera implicación de sus familias, el centro educativo deja de ser un lugar extraño para ellos pasa a ser un contexto mucho menos rígido mas familiar. En este sentido, podemos comparar a nuestro actual sistema educativo con aquella "**jaula de hierro**" que representa la más pura racionalidad instrumental para los escolares que han de competir entre sus propios compañeros. Mediante las comunidades, de aprendizaje este sistema hiperracional se torna mucho más liviano pasando a lo que Gellner (2003) denomina "**la jaula de goma**". Mediante este sistema podemos armonizar a la razón instrumental con la razón expresiva orientada a emociones y valores.

Además, atendiendo a otros aspectos colaterales a las comunidades de aprendizaje, hay que señalar que las continuas reuniones programadas favorecen las relaciones sociales de las personas que forman la comunidad. Es un excelente clima para que surjan relaciones de confianza interfamiliares lo que en última instancia siempre es positivo para la comunidad.

En el sistema ortodoxo de enseñanza los padres son ajenos al sistema y no tiene mayor participación que su representación en las asociaciones de madres y padres. Mediante la puesta en marcha de las comunidades de aprendizaje son las propias familias el gran recurso a empelar. Las familias que componen la comunidad acaban realizando una labor de empoderamiento sobre sus individuos que acaban siendo protagonistas de sus propias decisiones y de sus propias vidas que no es otro que el objetivo que se plateaba Freire(1994) a clásica obra *la pedagogía del oprimido*

En definitiva estamos en el camino hacia una transformación.

Las Comunidades de Aprendizaje nos enseñan que ese cambio es posible a través de su práctica.

Referencias Bibliográficas

- AAVV.(1998). "Comunidades de aprendizaje :propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información" en Aula de Innovación educativa, Nº 72, Graó, Barcelona.pp.49-59.
- AYUSTE A.;FLECHA,R.; LÓPEZ ,F.;LLERAS J.(1994). "Planteamientos de la pedagogía crítica .Comunicar y transformar".Graó, Barcelona.
- GELLNER, E. (2003) Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales. Barcelona: Gedisa.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1999 c). Ley 9/1999 de 18 de Noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002). Decreto 147/ 2002, de 14 de Mayo, sobre Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, asociadas a sus capacidades personales.



- JUNTA DE ANDALUCÍA (2003). Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2005 b). Orden de 19-9-2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2005 c). Orden de 19-12-2005, de modificación de la de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del plan integral para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- M.E.C. (2006 a). Ley orgánica 2 /2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007 b). Orden 18 de Julio del 2007 por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007 f). Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía..
- ELBOJ ET AL.(2006). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Ed. Graó, Barcelona.
- FREIRE, P. (1994). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.
- VVAA (2002). Comunidades de Aprendizaje en Euskadi. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Reseña Curricular de la autoría

Mercedes Pérez Flores, Diplomada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla, en la Especialidad de Pedagogía Terapéutica. Ha trabajado como docente en el colegio Juan Nepomuceno Rojas (Sevilla) en las aulas de integración y de apoyo.

Entre los cursos de formación realizados se encuentran entre otros:

- "La unidad didáctica: Elemento fundamental de Planificación Curricular".
- "Iniciación a la informática en el ámbito educativo".
- "El tutor en la LOE: Dinamizador de la acción tutorial y coordinador de las medidas de la atención a la diversidad".
- "Educación y salud. Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal".
- "Altas capacidades intelectuales".
- "Convivencia escolar: Resolución pacífica de conflictos en los centros educativos. Profesor mediador".
- "Atención a la diversidad".
- "Tutoría y Orientación".
- "El acceso a la información de personas ciegas y deficientes visuales".



UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA INNOVADORA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS MAYORES: LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA NUEVOS RETOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL

Línea Temática: Experiencias Pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Portal Martínez, Esther

Dpto. de Pedagogía, Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, Universidad de Castilla La Mancha. Avenida Real Fábrica de Sedas S/N, 45600 Talavera de la Reina, Toledo, España.
Esther.Portal@uclm.es

Lirio Castro, Juan

Dpto. de Pedagogía, Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, Universidad de Castilla La Mancha. Avenida Real Fábrica de Sedas S/N, 45600 Talavera de la Reina, Toledo, España.
Juan.Lirio@uclm.es

Resumen: El presente trabajo aborda la cuestión de la innovación en el ámbito de la educación de personas mayores. Así describe una experiencia desarrollada en el seno de la Universidad de Mayores José Saramago de la Universidad de Castilla La Mancha en el que la metodología didáctica participativa se constituye en el eje de una propuesta educativa innovadora por trasladar el protagonismo y las decisiones pedagógicas a los alumnos universitarios mayores.

Palabras Clave: metodología didáctica, innovación, educación de mayores.



1. Introducción.

Como mencionan Yuni y Urbano (2005) la educación de personas mayores es un área de estudio y de práctica que se ha desarrollado en las últimas décadas. En el contexto español este desarrollo ha tenido mucho que ver con la aparición y desarrollo de las universidades de mayores que inevitablemente han hecho visible no sólo la necesidad de seguir aprendiendo en edades avanzadas, sino también la de profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en esta etapa de la vida.

Así, el objetivo de este artículo no es otro que el de reflexionar sobre una propuesta metodológica que se desarrolla en el Programa Universitario de Mayores “José Saramago” en su sede de Talavera de la Reina en el marco de la asignatura “Nuevos Retos de la sociedad actual”, y además analizar si la educación de personas mayores en general –y nuestra propuesta didáctica en particular- puede considerarse innovadora.

Presentamos para ello una breve contextualización sobre las Universidades de Mayores así como sobre el programa universitario de mayores de la Universidad de Castilla La Mancha, a continuación reflexionamos sobre las posibilidades de innovación en el marco de la educación de personas mayores y finalmente una descripción sobre la metodología didáctica desarrollada por los autores.

2. Las Universidades de Mayores en España.

Después de más de veinte años desde su aparición y de extenderse por todo el territorio nacional podemos considerar las Universidades de Mayores en España como una realidad. Así lo atestigua la existencia de alrededor de 54 (Arnay, 2003) programas distribuidos por todo el país que ofrecen formación sobre diferentes disciplinas a aquellas personas mayores dispuestas a ampliar su cultura y profundizar en los saberes vinculados a las diferentes especialidades existentes en la universidad. Son, por tanto, programas formativos esencialmente culturales que vienen habitualmente complementados con actividades lúdicas y de ocio como pueden ser salidas culturales, conferencias, asistencia a exposiciones, etc.

Según Alonso, Lirio y Herranz (2007) existen varios tipos de programas universitarios de mayores:

1. Programas Específicos. Destinados especialmente a las personas mayores, con un plan de estudios adaptado e incluso en aulas diferentes a las utilizadas en la universidad ordinaria.
2. Programas Integrados. Consistentes en abrir las aulas ordinarias a los estudiantes mayores, acudiendo como un alumno más a la universidad.
3. Modelo catalán. Habitualmente gestionado por los propios mayores y sus asociaciones, consisten en ciclos de conferencias sobre temas que les interesan especialmente.
4. Programas Mixtos. En este tipo de programas se incluye una parte de carácter específico y otra de tipo integrado.

Como puede deducirse, no existe una tipología única de Universidad de Mayores, dado que estos programas se han ido adaptando a las características del entorno y de la institución que los acogía, lo que ha condicionado lógicamente su propia estructura, funcionamiento e idiosincrasia.



No obstante, la mayoría de los mismos coinciden en las finalidades que se plantean y que pueden resumirse en su carácter tanto pedagógico como social; en la filosofía de ser programas de educación permanente y por tanto que pretenden el desarrollo personal de sus destinatarios; en el tipo de destinatarios a los que se ofrecen y las temáticas que abordan en los procesos educativos que se generan, y que suelen profundizar en contenidos de ciencias sociales y humanidades.

Lirio (2011) afirma que si se tuviera que hablar del prototipo de Universidad de Mayores en España se tendría que referir a aquella que presenta un programa específico, dependiente de una universidad pública, de tres cursos de duración y una sede. Presentando, a su vez, un programa de actividades complementarias, y que abordan contenidos de humanidades, siendo minoritarios aquellos programas que abordan temas sobre la vejez o el envejecimiento.

Además de la implantación y expansión de los programas podemos mencionar que al amparo de los mismos comenzó a celebrarse el *Encuentro Estatal de Programas Universitarios de Mayores* que ha celebrado hasta la fecha más de diez ediciones y que se ha constituido en el foro de intercambio de experiencias y lugar de encuentro de los estudiosos de la educación de personas mayores; se creó la AEPUM (Asociación Estatal de Programas Universitarios de Mayores) y desde el país nos sumamos a la creación y sostenimiento de la *Red Iberoamericana de Experiencias Educativas Universitarias con Adultos Mayores* que a su vez convoca un congreso bianual.

Todo ello ha generado además de diferentes modalidades de programas formativos y experiencias variadas de formación con personas mayores, la publicación de artículos, libros y trabajos de investigación que abordan cuestiones referidas a la educación de personas mayores o a otras dimensiones que les influyen como puede ser la participación social, la calidad de vida, etc.

Pero aunque son muchos los logros alcanzados también existen retos y aspectos a mejorar en estos programas universitarios para mayores. Lirio, Arias y Portal (2011) analizan tanto los aspectos positivos como los aspectos a mejorar:

1. En cuanto a aspectos positivos señalan la gran expansión de este tipo de programas, la producción de literatura especializada, la heterogeneidad de estos programas, lo que les permite adaptarse a las circunstancias específicas que les rodean; y por otro lado, la positiva valoración de los mayores participantes de estos programas.
2. En cuanto a los aspectos débiles o a mejorar de este tipo de programas podemos mencionar entre otros el tema de la financiación refiriéndose a la inestabilidad, la dependencia e insuficiencia de la misma. También se menciona la inexistencia de regulación educativa como una falta de discusión y fundamentación para poder alcanzar el reconocimiento oficial. Otro aspecto crítico se refiere a los destinatarios "modelo" de este tipo de programas ya que centra fundamentalmente en las clases medias, olvidando otros grupos como los menos favorecidos socialmente y los discapacitados entre otros. Otros problemas se refieren a la continuación de los estudios, los modelos educativos que se desarrollan en los programas en ocasiones excesivamente escolares y, por último, la falta de investigación así como la falta de análisis de la idoneidad de dichos programas.

Como puede observarse son muchos los logros conseguidos por los programas universitarios de mayores tantos que como indican Alfageme y Cabedo (2005) este tipo de programas son ya una realidad social incuestionable. Tanto es así que estos autores afirman que hoy día más de 30.000 mayores están matriculados en las universidades de mayores.



Pero también aparecen retos, desafíos a resolver si queremos avanzar en la calidad de los programas y conseguir la estabilidad de los mismos en tiempos de crisis económica e incertidumbre social. Por ello consideramos que la investigación y la innovación educativa resultan fundamentales si queremos conocer y mejorar los procesos educativos que en el interior de estos programas se están desarrollando y otorgarles el rigor y la seriedad que merece la formación en la última etapa de la vida.

Finalmente mencionar que la Universidad de Mayores “José Saramago” de la Universidad de Castilla La Mancha comienza su andadura en el curso académico 2000/2001 en Talavera de la Reina, sede desde la que se diseña el programa exportándose posteriormente a las sedes de Toledo, Cuenca, Ciudad Real y Albacete. El programa que se oferta es de tipo específico de tres años de duración en el que se imparten un total de 36 créditos, si bien una vez finalizado el mismo los universitarios mayores pueden acceder al segundo ciclo de tipo integrado, en el que hasta la fecha tenemos en marcha dos itinerarios formativos, uno en Ciencias Sociales y otro en Ciencias de la Salud.

3. La innovación en la educación universitaria de personas mayores.

Durante esta época que podemos denominar inicial de los programas universitarios de mayores en España la mayoría de los trabajos que se desarrollaron se centraban en describir los programas, ya fuera su diseño curricular, estructura u objetivos. Esto incluía además trabajos sobre evaluación (Lirio y Herranz, 2004; Lirio, Arias, Portal y Herranz, 2011) que pretendían valorar básicamente el grado de satisfacción de los mayores sobre la formación recibida o, posteriormente, descripción de experiencias sobre “el después que” o lo que es lo mismo, sobre la forma de dar continuidad en los estudios a los mayores que terminaban la propuesta inicial de los programas universitarios.

Posteriormente se desarrollaron diferentes estudios y trabajos que versaban sobre la calidad de vida de los universitarios mayores y que pretendían de algún modo vincular el acceso a la educación por parte de las personas mayores y los beneficios que ello comportaba para los propios mayores.

Sin duda, fueron trabajos interesantes pero que a su vez ponían de manifiesto la escasez de trabajos que profundizaran sobre aspectos esencialmente educativos: procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de los mayores, metodologías didácticas adaptadas, estrategias de aprendizaje, formación del profesorado, etc.

Por ello no es de extrañar que existan muy pocas referencias a la innovación pedagógica en la educación de personas mayores o que intentaran reflexionar profundamente sobre los procesos metodológicos implicados en la enseñanza-aprendizaje de personas mayores.

No obstante si podemos mencionar algunas experiencias y avances desarrollados en las Universidades de Mayores que se pueden considerar innovadoras y que pueden aglutinarse fundamentalmente en torno a cuestiones metodológicas y de propuestas de continuidad de estudios de los universitarios mayores:

- **Utilización de WebQuest** en los procesos educativos de personas mayores, como la experiencia desarrollada por la Universidad Complutense.
- **Aula-Itinerante** de la Universidad de Sevilla que traslada la universidad de mayores y en la que antiguos alumnos del programa universitario formados para tal fin hacen de formadores para otros mayores del entorno rural.
- **Observatorio de Mayores y Medios de Comunicación** de la Universidad Permanente de Alicante en el que los mayores analizan y cuestionan la imagen que desde los medios se da del colectivo y sus posibilidades.



- **Proyecto Entre Mayores** desarrollado en la Universidad de Mayores José Saramago de la Universidad de Castilla La Mancha en el que antiguos alumnos del programa desarrollaron una propuesta de investigación analizando su entorno y elaborando una guía de recursos destinada a personas de más de 50 años (Lirio, Alonso y Herranz, 2009).

Son todas experiencias innovadoras que han venido desarrollándose y que implican procesos altamente participativos por parte de los universitarios mayores en su rol como aprendiz y que han vinculado el aprendizaje a procesos de elaboración de “productos” útiles y con sentido que posteriormente se pueden ofrecer a la sociedad o que cubren un servicio y que por tanto tienen una utilidad social.

Pero existen además otras experiencias igualmente interesantes y que están generando innovación educativa en el ámbito de la educación de personas mayores como pueden ser el asociacionismo; el voluntariado; la creación de revistas, grupos de teatro y corales; los segundos ciclos integrados donde los universitarios mayores conviven con los jóvenes; experiencias en que los mayores se convirtieron en tutores de los universitarios jóvenes; la creación cinematográfica desarrollada por mayores (Calvo y Gómez, 2009), etc.

A pesar de ser un tema poco explorado en la educación de personas mayores Lirio y Morales (2012) afirman que aún sin pretenderlo la aparición de los mayores en la universidad puede constituir en sí misma un motor de innovación educativa por varias razones:

- Ampliar la concepción que la comunidad universitaria tiene sobre la misión de la Universidad. Tomando conciencia de que además de las tareas tradicionales de docencia para formar futuros profesionales y de investigación, en la actualidad los profesores y la institución universitaria tiene que atender la vertiente de educación permanente y extensión cultural.
- Atender a la diversidad de estudiantes, al tener que adaptarse a personas con diferentes edades, recorridos vitales, experiencias laborales, niveles educativos y culturales. Tanto en las aulas específicas de las Universidades de Mayores como en aquellas que presentan un programa integrado esta cuestión es evidente ya que los mayores por definición son el grupo de edad más heterogéneo por lo que esa diversidad también se manifiesta en las formas y modos de aprender.
- Avanzar hacia una enseñanza más centrada en los alumnos, atendiendo así más sus necesidades de aprendizaje, sus concomitantes previos, sus características particulares, etc. Pasando de concepciones más tradicionales y exclusivamente centradas en los contenidos y/o el profesor, a modelos educativos más sistémicos y constructivistas.
- Utilizar metodologías didácticas más activas y participativas. Es decir, recurriendo a enfoques metodológicos más activos, que tengan en cuenta la multitud de variables que convergen en los escenarios educativos y que potencien tanto el aprendizaje significativo como la transferencia. Un ejemplo lo encontramos en el aprendizaje basado en problemas cuya piedra angular consiste en organizar la enseñanza, y por tanto, el aprendizaje a partir de problemas auténticos (Bejarano y Lirio, 2009).
- Ampliar la formación pedagógica del profesorado, esto lógicamente si se desarrollan acciones de formación específica para los profesores de personas mayores.



- Utilizar otros tipos y técnicas de evaluación, al experimentar con los mayores otras formas de evaluación (de proceso/producto; formativa...), otros tipos de evaluación (autoevaluación y coevaluación) así como otras técnicas de evaluación (elaboración de proyectos, trabajos prácticos, resolución de casos, etc.).
- Innovar al pensar nuevas tareas de aprendizaje novedosas, originales y más centradas en la realidad de las personas que aprenden.

4. La experiencia de la asignatura “Nuevos Retos de la Sociedad Actual”: Una propuesta metodológica.

La asignatura *Nuevos retos del siglo XXI* es una asignatura optativa de tres créditos de duración que se oferta en tercer curso de la Universidad de Mayores José Saramago. La misma se presenta como una materia abierta cuyo objetivo es reflexionar sobre los principales cambios acaecidos en el siglo XXI y cómo los mismos configuran de algún modo nuestra realidad actual como ciudadanos. Por esta razón se pretende que sea una materia en la que el debate sea la estrategia didáctica que nos permita contraponer diferentes puntos de vista sobre los temas tratados, sintetizar las contradicciones que en muchas ocasiones se dan en los temas abordados y analizar cómo los diferentes valores y posiciones ideológicas influyen en el abordaje e interpretación del conocimiento.

A partir de estas premisas en las que el diálogo y el respeto a los diferentes puntos de vista y valores que poseemos como personas se tornan fundamentales, se organiza la materia y empieza el trabajo educativo.

4.1. ¿Una propuesta metodológica innovadora?

Desde un primer momento se busca la participación de los alumnos a lo largo de todo el proceso, tanto en la toma de decisiones cuanto en la elección de los temas que se van a trabajar a lo largo del curso, como a la forma de tratarlos en el aula o incluso fuera de ella.

La organización de la asignatura se realiza a partir de la propuesta de temas y de los intereses de los alumnos, para ello el primer día de clase escriben, de forma individual y sin comunicación con sus compañeros, los tres temas sobre los que querrían trabajar a lo largo del curso. A algunos les cuesta hacerlo porque piensan que debe ser el profesor quien decida lo que se debe hacer en clase y estiman que sus propuestas no tienen ningún valor. Algunos de los que se sienten inseguros, seguramente por la presión que sigue teniendo en su imagen el entorno universitario/ o porque creen que lo que les interesa no tiene ningún valor y a los que la falta de hábito en dar su opinión ha dejado sin opinión, copian del compañero o compañera que tienen a su lado. Después se hace una puesta en común de todas las propuestas.

Los temas que proponen suelen ser variados pero todos los años hemos comprobado que se reiteran aquellos que tienen relación con la familia, la mujer y el medio ambiente, propuestos por un número significativo de alumnos. Por otra parte, siempre aparecen asuntos muy relacionados con la actualidad de ese momento, sobre todo si les afecta directamente o a algún miembro de su entorno más próximo. Por ejemplo, en el curso pasado, 2011-12, más de la mitad mostraron interés por el modo en que la crisis económica cómo puede afectar a sus pensiones y al sistema de salud, y en menor medida, a la pérdida de derechos que se está derivando de ella, derechos por los que sienten que han luchado y que forman parte de su historia.



Una vez realizada la puesta en común de todas las alternativas, se decide programar los temas más demandados pero en alguna ocasión, se incluyen también propuestas minoritarias que han despertado interés en el momento de su presentación. Normalmente los temas son inabarcables por su extensión y su profundidad en el marco horario del curso, y muchos de ellos cubrirían el trabajo en el aula de varios años. Por ello el siguiente paso es que los propios alumnos establezcan la metodología del curso, la forma en que los temas van a ser tratados para concretar su extensión al ámbito de lo realizable. A ese respecto se propone:

- Seleccionar aspectos concretos de los temas generales para poder abarcar un mayor número de ellos a lo largo del curso.
- Restringir el número de los que van a ser tratados a tres, cuatro o cinco de ellos para poder abordarlos con mayor profundidad.
- Buscar un eje conductor, por ejemplo *la familia*, y se va desarrollando el resto de los asuntos en relación al eje. Por ejemplo, se analiza cómo ha evolucionado el papel de la mujer en la familia, sus derechos en el Estado de bienestar, o su relación tradicionalmente más cercana con el medio ambiente por su responsabilidad en la subsistencia del grupo familiar. Una vez establecidas las relaciones con el eje, se van ampliando y profundizando temas y puntos de vista.

Las formas más habituales de trabajo elegidas por los alumnos, una vez analizados los pros y los contras de cada dinámica, son la segunda y tercera, especialmente la tercera. Los resultados, pese a que el tiempo resulta inevitablemente escaso suelen ser de alta satisfacción por parte los alumnos.

En cuanto a las estrategias activas del aprendizaje, aunque utilizamos un conjunto heterogéneo de recursos, todo se dispone para que sean los alumnos los auténticos protagonistas en el proceso de construcción de su propio conocimiento. Por ello, o bien se parte de una situación o problema para determinar a partir de él las distintas perspectivas desde que las que puede ser contemplado, o bien se realizan pequeños debates que permiten estructurar u organizar la información de la que se dispone.

Por ejemplo, una vez tomada la decisión de trabajar sobre La familia, la mujer y el medio ambiente, los recursos movilizados en el aula y fuera de ella, a través del trabajo individual y colectivo de los alumnos entre clase y clase, incluyen:

- **Lectura de libros:** en ocasiones hemos propuesto celebrar un libro-forum, la selección del libro también es conjunta. Los alumnos busca y después proponen libros en relación a uno de los temas que hemos decidido trabajar y argumentan por qué lo ven interesante y qué creen que nos puede aportar su lectura. Los profesores también llevamos nuestras propuestas pero como es el grupo el que decide, y aunque en algunas ocasiones decían "*pues elige tú que eres quien sabes*", las elecciones siempre han sido alguna de las propuestas del grupo. Una de las lecturas ha sido el libro de Isaías La Fuente *Clara Campoamor*. Los alumnos se comprometen a tener la lectura realizada para una fecha acordada (aunque el plazo suele ser amplio, normalmente hay que alargarlo un poco más, comportándose en las tareas de aprendizaje como cualquier alumno universitario). Una vez que han hecho la lectura buscamos conjuntamente las cuestiones más interesantes para trabajar el día de la puesta en común de la lectura. El que los alumnos hayan hecho este trabajo previo facilita que todos participen.
- **Selección de videos** que aborden alguno de los temas que se abordan en la materia.



- **Analizar informativos de radio y televisión:** esta es una tarea en la que además de recoger noticias que traten el tema acordado, han de apuntar el medio que lo difunde y la hora, para que además de que podamos revisar la noticia en el aula o fuera de ella (esta facilidad nos la permite internet), podamos comparar el peso que cada medio da al tema en cuestión y con qué enfoque lo trata. Esta es una actividad que suele gustar mucho porque con las claves que aprenden a manejar para el análisis de las noticias en el aula luego las incorporan a su actividad diaria y según cuentan les ayuda a tener un papel más activo cuando ven los informativos en televisión o cuando los escuchan en la radio.
- **Buscar noticias en la prensa diaria, en las publicaciones en papel y en la red,** en las que por ejemplo aparezca el tema que nos ocupa para, a partir de ellas, analizar tanto su tratamiento como el hecho que las convierte en noticia. Eso permite comprobar que el medio ambiente suele motivar titulares o ser noticia por hechos negativos como un desastre natural, el aumento de la contaminación, el cambio climático, etc.

4.2. La importancia de la motivación por el aprendizaje y el interés por el conocimiento.

A lo largo de estos años hemos podido constatar que estos alumnos tienen un profundo interés por aprender, además de valorar muy positivamente el espacio de socialización que ha supuesto para ellos la Universidad de Mayores. Su participación es muy alta a pesar de que inicialmente se presentan como personas que pueden aportar poco y de tener la idea de que el profesor es *el que sabe* y por tanto el que ha de llevar el peso y la responsabilidad de la clase.

El perfil mayoritario de los alumnos es el de personas que, aunque hubiesen querido seguir formándose, tuvieron que abandonar la escuela tras realizar los estudios primarios y nunca pensaron que podrían ver cumplido su sueño de acudir a las aulas de la universidad.

Valoran por ello mucho la oportunidad que les ofrece la universidad para cumplir su deseo de estudiar, en la mayoría de los casos, aunque manifiestan que hubieran querido seguir estudiando, tuvieron que abandonar tras realizar los estudios primarios y nunca pensaron que podrían cumplir su deseo de llegar a la universidad. Quizás por ello, muestran un gran interés por el conocimiento y la necesidad de sentir que aprenden, por lo que en una metodología como la que planteamos es necesario que la participación y los debates no deriven en la argumentación vacía e intrascendente. Debemos atender por tanto como docentes que las intervenciones estén cargadas de contenido, que no se dispersen y que haya equilibrio en el uso del tiempo para que todos puedan hacer su contribución.

Aunque todos necesitamos expresar nuestra opinión hemos de cuidar que no deriven en opiniones vacías de argumentación, estos alumnos más que otros necesitan que el debate y la participación estén bien guiados porque necesitan sentir que aprenden. Debemos atender por tanto que las intervenciones tengan contenido, que no se dispersen y que haya equilibrio en el uso del tiempo para que todos tengan su espacio.

En este sentido podemos mencionar la gran riqueza que se genera en los debates, al presentar en muchas ocasiones los estudiantes experiencias de su historia vivida y que aporta muchos matices a cualquier tema que se plantee en el aula.



4.3. Las acciones del profesor.

Desarrollar una metodología esencialmente participativa requiere por parte del docente cambiar su postura, es decir, pasar de ser un profesor centrado en la materia a ser uno que prioriza el grupo y su proceso de aprendizaje. Para ello más allá del tradicional método expositivo (tan bien útil en determinados momentos en la enseñanza de personas mayores) el profesor tiene que:

- Crear un buen clima de trabajo.
- Ser capaz de recoger todas las aportaciones y estructurarlas.
- Moderar y animar a que todos participen, y hacer una devolución positiva de las aportaciones expresando agradecimiento, recopilando los aspectos más interesantes o estableciendo relaciones con otras intervenciones o con el desarrollo general del tema en el aula.
- Hacer preguntas relevantes que permitan trabajar los aspectos fundamentales del tema seleccionado a través de la participación.
- Establecer conclusiones que sintetizen lo aprendido.

Sin duda, para lograr escenarios educativos participativos el profesor tiene que desarrollar acciones que los promuevan y supervisar todo el proceso educativo para que se oriente en esa dirección. Esto requiere por parte del docente una formación amplia pero también trabajar sobre la premisa de que el aprendizaje se construye entre todos.

Pero sobre todo exige que sea un buen comunicador y utilice un lenguaje adecuado sin excesivos tecnicismos, que sea entusiasta y que conozca la etapa vital en la que se encuentran los alumnos (Lirio, 2005).

5. Conclusiones

Nuestra primera conclusión hace referencia a la escasez de trabajos que sobre innovación educativa en el ámbito de la educación de mayores se han publicado en nuestro contexto. Consideramos que para avanzar en los cimientos de la educación de las personas mayores necesitamos conocer en mayor medida los procesos educativos que se están desarrollando en nuestro país. Sólo desde el conocimiento de la especificidad del aprendizaje y, por tanto, de la adaptación metodológica necesaria en los procesos educativos con personas mayores, conseguiremos mejorar los procesos educativos con mayores.

Por ello consideramos necesario indagar con mayor profundidad tanto en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los universitarios mayores en las diferentes materias como venimos haciendo en la enseñanza universitaria ordinaria (Lirio y Portal, 2011) así como en la creación de materiales educativos adaptados (Morales, 2007). En este sentido podemos mencionar el trabajo de Bermejo (2005) que realiza un buen intento por describir, contextualizar y reflexionar sobre las particularidades que las personas mayores presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la experiencia desarrollada en la asignatura *Nuevos retos de la sociedad actual*, podemos mencionar que a pesar de que los mayores manifiestan una alta satisfacción con la materia como profesores observamos ciertas dificultades en la puesta en marcha de la misma. Nos referimos fundamentalmente a la resistencia al cambio que presentan los universitarios mayores en su rol de alumno.



Como mencionábamos anteriormente al desarrollar una metodología más centrada en los alumnos y en su proceso educativo, intentamos que los mismos adopten un papel activo frente a su proceso de aprendizaje y por tanto en la toma de decisiones de todo el proceso educativo. Esto implica miedos, incertidumbres y desconfianza hacia el profesor, además de la necesidad de inversión de tiempo en generar un clima positivo que permita encauzar todas las dificultades.

En este sentido como profesores tenemos que realizar un esfuerzo en guiar, acompañar y explicar las razones por las que como alumnos deben consensuar con nosotros tanto los contenidos a abordar como la forma de hacerlo. Cuestiones que suelen entender a pesar de reconocer que les resulta llamativo encontrarse con otras concepciones pedagógicas diferentes a las tradicionales.

Especialmente positivo resulta la utilización de estrategias activas del aprendizaje, resultando el debate la actividad de aprendizaje preferida por los mayores debido a las posibilidades de participación y contraposición de ideas que produce, a pesar de lo que necesita de ser bien guiado si no quiere derivar en conflictos, divagaciones o bien caer en la monopolización por parte de determinadas personas.

Consideramos por tanto un campo emergente de estudio en el que las posibilidades de innovación son ilimitadas dadas las particularidades en las formas de aprender de las personas mayores así como de su alta motivación por aprender y su gran reconocimiento al valor del conocimiento y la formación.

Especialmente interesantes de cara a la innovación educativa nos resulta la creación de materiales didácticos adaptados al aprendizaje de las personas mayores. Tema que podría generar procesos educativos interesantes y que generaría una cierta producción para adaptar el conocimiento a la forma de aprender de las personas mayores.

Pero no se agota en la creación de materiales la innovación en la educación de personas mayores, otro tema que podría guiarnos en esa dirección sería generar procesos educativos que canalizaran el potencial de acción y los conocimientos atesorados por las personas mayores, al estilo de los mencionados al inicio de este trabajo. De esta manera conseguiríamos conectar el aprendizaje de los mayores con la creación de productos y servicios de utilidad para la sociedad a la que pertenecen.

También observamos en las tecnologías de la información y la comunicación todo un campo en el que poder desarrollar trabajos y acciones innovadoras, y en el que la virtualización de la enseñanza para personas mayores será uno de las claves de la formación del futuro.

Con todo, la generación de procesos y experiencias innovadoras en la educación de personas mayores dependerá de la creatividad y esfuerzo por mejorar los procesos educativos con personas mayores. Aspecto que no puede ser ajeno al desarrollo de la propia disciplina y en la que los profesionales de la educación implicados deberíamos aportar nuestro saber para construir y consolidar este campo de estudio e intervención.

Somos optimistas al respecto ya que observamos en las últimas décadas una gran generatividad en nuestra disciplina. Como afirma Yuni (2000) gracias a la expansión de los programas universitarios de mayores se ha producido la visibilización de este campo (la educación de las personas mayores) lo que ha permitido el desarrollo de un trabajo de reconceptualización y de reflexión que ha generado una abundante producción de literatura especializada.



Sin duda, observaremos también en este sentido como se profundizará más en los procesos educativos desarrollados con personas mayores, en un aumento del conocimiento de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje en la vejez y, cómo no, al desarrollo de experiencias de innovación educativa fundamentales en la educación en general y en la educación de personas mayores en particular.

Referencias Bibliográficas

- ALFAGEME, A. Y CABEDO, S. (2005). Los programas universitarios para mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez (Dir), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.
- ALONSO, D; LIRIO, J. y HERRANZ, I. (2007). La participación en la Universidad de Mayores: Beneficios en la calidad de vida. En D. Alonso, J. Lirio y P. Mairal (Coords), *Mayores activos. Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores*. Madrid: La Factoría de Ediciones y Producciones.
- ARNAY, J. (2003). Políticas educativas y financiación de la formación universitaria para las personas mayores. Breve repaso a las dificultades educativas y de financiación de los Programas Universitarios para Personas Mayores en España. En *VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- BERMEJO, L. (2005). *Gerontología Educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- BEJARANO, M^a. T. y LIRIO, J. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En A. Escribano y A. del Valle (Coord.), *El Aprendizaje basado en problemas: Una propuesta metodológica en la educación superior*. Madrid: Narcea.
- CALVO, M. y GÓMEZ, L. (2009). La participación social de las personas mayores desde la creación cinematográfica: Un proyecto de ámbito local. *Quadernsanimacio.net*, 9. <www.quadernsanimacio.net> (Consulta realizada el 1 de Octubre de 2012).
- LA FUENTE, I. (2006). *La mujer olvidada. Clara Campoamor y su lucha por el voto femenino*. Madrid: Temas de hoy.
- LIRIO, J. (2011). *Aprender en la Vejez. Estudio sobre las concepciones de aprendizaje de los universitarios mayores*. Saarbrücken (Alemania): Editorial Académica Española.
- LIRIO, J. (2005). Claves para comprender el aprendizaje de las personas mayores. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, 17. <<http://www.psicomundo.com/tiempo/tiempo17.htm>> (Consulta realizada el 30 de Septiembre de 2012).
- LIRIO, J; ALONSO, D. y HERRANZ, I. (2009). *Envejecer Participando. El Proyecto "Entre Mayores". Una experiencia de investigación-acción*. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávila.
- LIRIO, J; ARIAS, E. y PORTAL, E. (2011). Retos actuales de las Universidades de Mayores en España. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, 27. <<http://www.psicomundo.com/tiempo/tiempo27/lirio.htm>> (Consulta realizada el 30 de Septiembre de 2012).
- LIRIO, J; ARIAS, E; PORTAL, E. y HERRANZ, I. (2011). Análisis y propuestas de mejora del Programa Integrado de Segundo Ciclo de la Universidad de Mayores José Saramago de la Universidad de Castilla La Mancha. En C. Bru (Coord), *Aprendizaje a lo largo de la vida, Envejecimiento Activo y Cooperación Internacional en los Programas Universitarios para Mayores. Volumen I*. Alicante: AEPUM.
- LIRIO, J. y HERRANZ, I. (2004). La evaluación como mejora de los programas universitarios de mayores: El caso de la universidad de Castilla La Mancha. En C. Orte y M. Gambús (Eds.), *Los*



programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior. Palma: Universitat de les Illes Balears.

- LIRIO, J. y MORALES, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 19, 155-166.
- LIRIO, J. y PORTAL, E. (2011). (Dir.). *Educación Social. Materiales y estrategias didácticas de apoyo para el título de Grado.* Talavera de la Reina (Toledo): Universidad de Castilla La Mancha.
- MORALES, S. (2007). *Fórmate Tecleando.* Toledo: Universidad de Castilla La Mancha.
- Yuni, J. A. (2000). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En S. Duschatzky, *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.
- YUNI, J.A. y URBANO, C.A.(2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones.* Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

Reseña Curricular de la autoría

Esther Portal Martínez y **Juan Lirio Castro** son profesores del Área de Didáctica y Organización Escolar e imparten docencia en el Grado de Educación Social y en el Programa Universitario de Mayores José Saramago, ambas titulaciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Además son miembros del Grupo de Investigación en Gerontología Social y Educativa de la misma universidad.



LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Sancho Álvarez, Carlos

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez 30, 46010. València, ESPAÑA carlos.sancho.alvarez@hotmail.com

Grau Vidal, Roser

Dpto. de Teoría de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez 30, 46010. València, ESPAÑA roser_gv@hotmail.com

Resumen: Vivimos en un mundo globalizado, cambiante y que cada día avanza más rápido. La escuela debe fomentar orientaciones y aprendizajes que se vayan adaptando al transcurso de la actualidad. Gracias a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (Harvard University), podemos ofrecer diferentes rutas y mapas escolares que se adapten a las necesidades educativas de cada alumno y alumna de forma integral en base a una metodología activa. El presente documento se ha diseñado para ofrecer una visión general de un proyecto que se está llevando a cabo en València (España), por medio del equipo de profesionales educativos de UPTOSIX IMnovaciones educativas²⁰, en diferentes Escuelas infantiles a lo largo del primer y segundo ciclo de Educación Infantil. Es por ello que, nuestro grupo de trabajo se dedica al desarrollo de una línea alternativa de currículum y evaluación educativa, que respeta los diversos intereses y capacidades que los niños y niñas poseen cuando inician sus primeras etapas educativas, sin centrarnos en una única inteligencia sino en diferentes talentos.

Palabras Clave: Inteligencias múltiples, Educación Infantil, Centro de aprendizaje, alumnado, inteligencias.

²⁰Este proyecto educativo no hubiera sido posible sin la coordinación y gestión de Esther Estruch Camarena, Directora general de UPTOSIX IMnovaciones educativas, València, España. Así mismo, agradecemos su colaboración en este documento.



Marco de referencia

Los trabajos de Howard Gardner sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples (MI, por sus siglas en inglés), se han convertido en un importante tema de discusión en el ámbito educativo. Algo que sin duda es muy positivo, ya que, este descubrimiento teórico sobre un enfoque diferente de la propia inteligencia (en este caso inteligencias), puede ser muy satisfactorio para los centros escolares y en especial para su alumnado y sus familias.

Sin ser el propósito de esta comunicación y pudiendo consultarse obras dedicadas a la revisión con detalle de esta teoría (Gardner, 1983; 1993; 1996), consideramos necesario realizar un breve resumen de los puntos más importantes sobre las MI. Desde esta perspectiva, se plantea de forma global y pragmática que la inteligencia, desde una visión multidimensional, se asume como funcional y se manifiesta de diferentes maneras y en diversos contextos (Ferrándiz, 2000; Kornhaber, 1994). Ésta apuesta por un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que se centra en el discente y en su desarrollo de habilidades y estrategias, en relación a cada una de las diferentes inteligencias (Krechesvky, 1998). Gardner (1998; 1999; 2004; 2010; 2012) señala que todas las personas, tienen en mayor o en menor grado, ocho tipos de inteligencia. En definitiva, se asumen en esta línea los siguientes tipos de inteligencias: la Inteligencia Lingüística, la Inteligencia Lógico-Matemática, la Inteligencia Espacial, la Inteligencia Natural, la Inteligencia Intrapersonal, la Inteligencia Interpersonal, la Inteligencia Musical y la Inteligencia Kinestésica.

Cabe destacar que dentro de este panorama, cada persona puede desarrollar su potencial en cada una de todas las áreas, de manera que fomentando una inteligencia también estaremos desarrollando las demás. Es decir, la relación entre las mismas es directa, nunca podemos considerar una capacidad como aislada de otra, sino que éstas siempre están en continua conexión y en enriquecimiento constante. Así mismo, los talentos no nacen, sino que se hacen. En esta línea, tenemos que caminar para poder ir educando a nuestros niños y niñas a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado desde un abanico de contenidos que abarque todas las inteligencias. De esta manera, podrá ser posible un desarrollo en cierta medida de todas ellas y, por consiguiente, un crecimiento integral y global de la persona.

Objetivos generales

Ofrecer a la comunidad educativa, tanto a los Centros escolares como a las familias, un apoyo profesional y de calidad para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas, aplicando una metodología que potencie las capacidades individuales y del grupo, y que estimule las carencias de los mismos de una forma interesante y divertida.

Desarrollar actividades creativas, innovadoras y que complementen perfectamente el desarrollo global de los alumnos y de las alumnas en cada una de las diferentes inteligencias.

Características del proyecto

Nos enmarcamos en un proyecto educativo desarrollado por un equipo formado por siete profesionales educativos. Nuestra idea de Educación se ha plasmado a lo largo de diferentes talleres educativos que se ponen en marcha en distintas Escuela Infantiles de la ciudad de València.

De esta manera, durante el curso lectivo 2011/2012 se han llevado a cabo de forma completa diversas actividades educativas que hacen referencia a las Inteligencia Múltiples. Por ello y en base a los talleres que se han trabajado de forma específica, pero considerando la relación con todas y cada una de las inteligencias de forma global, presentaremos los diferentes trabajos que se han desarrollado en el Primer y Segundo ciclo de Educación Infantil.



Por un lado, se ha llevado a cabo el Taller de Creatividad musical que hace referencia específicamente a la Inteligencia Musical pero que se relaciona transversalmente con todos los demás tipos de inteligencias. Este taller se ha desarrollado en tres Escuelas Infantiles en la etapa completa de Educación Infantil, trabajando con cuatro grupos heterogéneos de discentes de edades comprendidas desde un año hasta los seis años. Por otro lado, se ha desarrollado también con las mismas características el Taller de Movimiento que hace referencia específicamente a la Inteligencia Kinestésica.

Los resultados de aprendizaje que se han conseguido entre todo el grupo clase y a distintos niveles adaptados a cada niño y niña, han sido los siguientes para las actividades relacionadas con la Inteligencia Musical:

- Descubre, experimenta y usa las propiedades sonoras de los objetivos de mi entorno.
- Aprende los recursos básicos de expresión corporal.
- Se enriquece con la música.
- Toma conciencia de las posibilidades expresivas de mi cuerpo.
- Aprende a utilizar la música como instrumento de expresión y comprensión de los sentimientos y de las emociones.
- Aprende a interpretar canciones progresivamente más complejas.
- Aprende a modular la voz.
- Aprende a combinar el sonido con el ritmo corporal.
- Discrimina los diferentes contrastes sonoros.
- Amplia la capacidad comunicativa e instrumental.
- Aprende a relacionar sonidos y tiempos.
- Conoce diferentes fuentes de sonidos.
- Conoce las producciones musicales del contexto.

Los resultados de aprendizaje que se han conseguido en cuanto a las actividades relacionadas con la Inteligencia Kinestésica y entre todo el grupo clase, a distintos niveles y adaptados a cada niño y niña han sido los siguientes:

- Experimenta sensaciones relativas al cuerpo.
- Siente las distintas posiciones que puede adoptar el cuerpo.
- Mejora el tono muscular.
- Interioriza y representa el esquema corporal.
- Toma conciencia de su propio cuerpo y el de nuestros compañeros.



- Siente que en el cuerpo hay una parte derecha y una parte izquierda.
- Toma conciencia del propio espacio corporal y del espacio de la sala.
- Adquiere nociones de situación de los objetos con relación al cuerpo y del cuerpo con relación a los objetos.
- Adquiere nociones de dirección y nociones de orientación.
- Se desarrolla integralmente a través de la acción corporal.
- Aprende significativamente mediante la expresión, la comunicación y el conocimiento del cuerpo.
- Potencia las actividades cognitivas, afectivo-sociales y motrices a partir del movimiento y del juego.
- Previene alteraciones y dificultades escolares cuyo origen podría estar en una mala estructuración del esquema corporal.

Finalmente se ha trabajado la Inteligencia Lingüística desde el Taller de Lengua Inglesa en otros tres centros educativos en el segundo ciclo de Educación Infantil y con tres grupos de alumnado desde los tres años hasta los seis años de edad. Los resultados de aprendizaje que se han alcanzado de forma adaptada a cada nivel de aprendizaje han sido los siguientes:

- Conoce una nueva lengua y cultura.
- Puede comunicarse en juegos y otras actividades de aula.
- Aprende a discriminar sonidos ingleses.
- Potencia su desarrollo cognitivo.
- Se relaciona mediante juegos y actividades interactivas desarrolladas en lengua inglesa.
- Es capaz de seguir las rutinas de aula en lengua inglesa.
- Comprende órdenes sencillas emitidas en lengua inglesa.
- Reproduce palabras y partes de las rimas y de las canciones presentadas en lengua inglesa.
- Aprende a coordinar la expresión corporal con el ritmo de canciones y relacionarlo con el significado de las palabras en lengua inglesa.
- Despierta su interés por la lengua inglesa como medio de comunicación y de expresión
- Desarrolla su gusto por el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Adquiere vocabulario básico que contribuye a mi desarrollo integral.
- Adquiere fluidez verbal en lengua inglesa a través de canciones y rimas.
- Produce palabras, frases breves y sencillas oralmente sobre temas cotidianos.



Metodología

Se trata de una manera diferente de aprender, una manera de dotar a los niños y a las niñas de herramientas, no sólo para fomentar su desarrollo sino también para conocerse a sí mismos y a sí mismas, valorándose, relacionándose con los demás y porqué no, conociendo virtudes.

Cada uno de nuestros alumnos y de nuestras alumnas en la etapa de Educación Infantil, posee al menos ocho tipos de inteligencia que trabajan juntas pero que lo hacen como entidades autónomas. Cada una de estas inteligencias nos permite realizar distintas funciones. Estas inteligencias, al mismo tiempo necesitan desarrollarse para que de este modo se puedan convertir en herramientas para afrontar con destreza la vida, para tomar decisiones siendo conscientes de nuestras fortalezas y del porqué de nuestras preferencias en las actividades que realizamos.

En un sentido amplio, iremos exponiendo lo que significa cada tipo de inteligencia en la etapa educativa que desarrollamos nuestro trabajo y propondremos diferentes formas de trabajar este tipo de capacidades.

La Inteligencia Lingüística: pensar en palabras.

Es la capacidad de usar palabras de forma efectiva oral o escrita, ser capaz de procesar con rapidez mensajes lingüísticos, ordenar palabras y dar sentido coherente a los mensajes que reciben. Los niños y niñas aventajados en esta inteligencia disfrutan contando cuentos e historias reales o imaginarias, recuerdan con facilidad datos, nombres, lugares, etc. Mediante el trabajo con la Inteligencia Lingüística podrán aprender a escuchar, a expresarse, a sentir las palabras e incluso a contar historias.

La Inteligencia Física o Kinestésica: Pensar en movimiento.

Es la capacidad para usar el propio cuerpo como medio de expresión de ideas y sentimientos, así como usar el cuerpo para realizar actividades. En este caso nos encontramos con alumnos y con alumnas que disfrutan con actividades físicas, niños y niñas que bailan, corren, saltan, tocan, gesticulan; estimulándose por medio de estas actividades. Mediante la estimulación podrán aprender a mover y a utilizar su cuerpo, a jugar con los objetos, a divertirse con su propio cuerpo, a expresarse por medio de él y a pensar a través de sensaciones y de movimientos.

La Inteligencia Lógico-Matemática: Pensar razonando.

Es la capacidad para usar los números de un modo efectivo, razonar adecuadamente basándonos en la lógica y el raciocinio, dar sentido a aspectos fundamentales de la vida. Mediante materiales o juegos que supongan clasificar y razonar, como los rompecabezas, laberintos, encajes, etc., les ayudaremos a desarrollar la lógico-matemática. Los pequeños y las pequeñas podrán aprender vocabulario visual, a jugar con los números, realizar clasificaciones y seriaciones, a contener las emociones mediante la lógica, trabajar con las *Regletas Cuisenaire* y podrán ser capaces de pensar en números.



La Inteligencia Espacial: Pensar en imágenes.

Es la capacidad para percibir imágenes externas e internas, para moverse de forma segura y libre comprendiendo el espacio tridimensional. A través de la exploración del mundo que nos rodea, observándolo y manipulándolo, podremos conseguir estimular el desarrollo de la Inteligencia Espacial de los niños y de las niñas. Mediante la realización de este tipo de actividades, podrán aprender a moverse en el espacio, a realizar construcciones y puzles, aprender a imaginar, a moldear, a inventar y a diseñar, siendo capaces de pensar para moverse y utilizar el movimiento con un fin concreto.

La Inteligencia Musical: Pensar a través de ritmos y melodías.

Es la capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. A los sujetos de esta edad les encanta la música, cantar, escuchar canciones y aplaudir. Escuchan los sonidos del ambiente y hacen imitaciones con la boca, les gusta escuchar su propia voz y la de las demás personas. Con diferentes recursos que están a nuestro alcance, favoreceremos el desarrollo musical en sus primeros años de vida: podrán aprender a disfrutar de la música, a reconocer sonidos, a cantar y a recordar melodías, a bailar e incluso podrán crear música y tocar instrumentos musicales.

La Inteligencia natural: Pensar a través del mundo que les rodea.

Es la capacidad de sentirse atraído por el mundo natural, de conocer el medio ambiente y de sensibilizarse con él aprendiendo a cuidarlo y a respetarlo. Nuestro alumnado de Educación Infantil ama la naturaleza, la cuidan y también poseen sentimientos de cariño y de respeto hacia el mundo que les rodea. Les enseñaremos a visualizar la naturaleza, a interactuar con el medio ambiente que les rodea, a experimentar el mundo, podrán cuidar plantas y animales, conocer los beneficios del medio ambiente y de este modo se podrá fomentar un querer hacia la naturaleza.

La Inteligencia Interpersonal: Pensar entendiendo a los demás.

Es la capacidad para entender a los demás y poder relacionarse eficazmente con ellos y ellas desarrollando la empatía hacia los demás. A los pequeños y a las pequeñas les gusta negociar, escuchar, ocuparse de la resolución de un conflicto, formar equipos, comunicarse, etc. De esta forma podremos conseguir el óptimo estado de desarrollo de esta Inteligencia, ya que, de ella dependerá la capacidad para relacionarse con las personas que les rodean actualmente o que lo harán en el futuro. Realizaremos actividades que permitan a los niños y a las niñas a aprender que hay más tipos de sonrisas, podrán aprender a ser cariñosos y a relacionarse. También a conocer a amigos y a amigas, informarse sobre qué son las actitudes sociales y podrán aprender cómo empatizar con los demás.

La Inteligencia Intrapersonal: Pensar sobre uno mismo o sobre una misma.

Es la capacidad de comprenderse a uno mismo, con el fin de organizar pequeños espacios de la vida, desarrollar la identidad propia conociendo nuestras debilidades y fortalezas consiguiendo así incrementar la autoestima. Podremos estimular al alumnado con actividades que les permita poder aprender quien son, conocerse a sí mismos y a sí mismas, quererse de una manera individual, y aprender y desarrollar su personalidad y organizar su pequeña vida.

Toda esta idea en base a la teoría de las Inteligencias Múltiples adaptada a la etapa de Educación Infantil es la que consideramos fundamental entre todas las actividades de nuestros talleres. Estas características son las que giran y están siempre presentes en la programación y en la gestión de los programas educativos.



Además cabe destacar diversas actividades formativas que realiza el equipo de trabajo de UPTOSIX para mejorar la formación continua de la comunidad educativa y fomentar la construcción de una cultura escolar más positiva (Calatayud, 2009) en relación a esta idea de Educación. De esta manera se podrá fomentar la interacción de una forma enriquecedora entre profesionales de este ámbito y, podremos facilitar la asimilación de estrategias educativas que ya han funcionado adecuadamente en otros contextos escolares. En este caso, gracias al contacto directo con estos Centros de Educación Infantil y con otros muchos más, se desarrollan cursos formativos hacia el profesorado interesado, con el objetivo de tomar conciencia sobre la teoría de las IM. Así mismo, se brindan técnicas e ideas de actividades prácticas para el aula enfocadas hacia este abanico amplio de inteligencias²¹.

Evaluación

En referencia al proceso evaluativo de todo el proyecto educativo que llevamos a cabo, es evidente que no se pueden establecer líneas de actuación rígidas ni desarrollar un proceso de evaluación sistemático. Es por ello que, consideramos la evaluación desde tres enfoques diferentes pero que a la vez se complementan y enriquecen entre sí mismos, teniendo siempre la oportunidad de adaptar y mejorar los mismos; de forma que consideramos a este proceso de forma flexible.

Al inicio del curso lectivo, en las primeras sesiones, comenzamos un proceso de acercamiento hacia los diferentes estilos educativos de los grupos-clase. De esta forma, podemos empezar a realizar una evaluación diagnóstica que nos sirve para comprobar el nivel educativo de cada discente (Bloom, Hastings, Madaus, 1971; 1975). A partir de este punto es cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje cobra sentido, ya que las actividades se centran y se adaptan a nuestro grupo-clase en cuestión, logrando que sean significativas y adecuadas para nuestro alumnado. Es por ello que, fomentamos de esta forma, un proceso constructivista de aprendizaje y que parte de nuestro entorno escolar (Vigotsky, 1978).

En relación al proceso que va estableciéndose después del inicio del curso lectivo, hasta casi los últimos meses de clase, podemos destacar la evaluación formativa que realizamos (Gimeno y Pérez, 1992). Ésta presta atención a cómo se van desarrollando las actividades en cada uno de los niños y de las niñas. Así mismo, podemos comprobar si se encuentran en fase inicial, si se están desarrollando positivamente o si se han alcanzado en su totalidad. Desde esta línea, se va estableciendo una comunicación con las familias para compartir la información y comunicar el progreso de sus hijos e hijas.

Por último, cabe destacar la evaluación sumativa que consideramos necesaria tanto al final de cada trimestre, así como al acabar el curso (Scriven, 1967). Es primordial emitir un boletín de calificaciones enfocado hacia las familias al terminar todos los anteriores puntos de referencia, ya que nos pueden indicar ciertos cambios y puede ser muy positivo destacar el progreso que se llegue a producir. En este sentido, también se establece una evaluación final cuando llega el último día de clase, donde gracias a una actividad que se relaciona con todos los contenidos desarrollados durante todo el curso, podemos observar qué nivel hemos alcanzado finalmente.

En consecuencia y para mejorar la calidad educativa en nuestros procesos, todos los educadores y las educadoras infantiles se someten a una evaluación que se desarrolla desde las familias (Calatayud, 1999). Por medio de diferentes indicadores que se recogen a partir de esta coevaluación, en el siguiente curso, se presta atención a los que han sido negativos para poder caminar hacia la mejora de los mismos. También se observan aquellos que han resultado positivos para poder potenciarlos y extenderlos hacia todo el equipo de trabajo.

²¹Para ampliar más información sobre nuestro equipo de trabajo *UPTOSIX Innovaciones educativas*, se puede consultar la página web <http://www.uptosix.com/>, o si lo desea ponerse en contacto directo a través de info@uptosix.com



Conclusiones

Finalmente los resultados generales ante los diferentes grupos con los que hemos trabajado durante todo un curso escolar, han resultado satisfactorios y muy positivos para todos y cada uno de los discentes de las clases. Así mismo, las propias familias han transmitido una percepción externa que ha sido positiva, ya que, desde el hogar han podido observar como en algunas áreas sus niños y sus niñas han mejorado y han desarrollado conductas apropiadas. Por ello, las actividades que hemos trabajado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje han podido contribuir positivamente al desarrollo personal del alumnado.

Por lo tanto, debido a las contribuciones positivas que han generado los talleres educativos, nos proponemos seguir las labores de enseñanza en esta línea para el próximo curso escolar 2012/2013.

De igual modo, como futuras líneas de investigación, nos proponemos un trabajo más amplio que se centre en un proceso de recopilación de las actividades que se han llevado a cabo en cada taller del proyecto educativo. Es decir, al igual que en otros contextos donde ya se han realizado proyectos en Educación infantil basados en las IM (Gardner, Feldman, Krechevsky, 2000; 2001a; 2001b), sería interesante poder desarrollar una compilación de actividades para que otros centros educativos las pudieran llevar a cabo en relación a nuestro proyecto, así como un proceso de evaluación paralelo. En este sentido, es necesario realizar un proceso de validación de las tareas educativas para poder ofrecer unos materiales de calidad a la comunidad educativa en general.

Referencias Bibliográficas

- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., y MADAUS, F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, T., y MADAUS G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- CALATAYUD, M. A. (1999). Alergia a la evaluación del profesorado. *Magisterio español*, (11433).
- CALATAYUD, M. A. (2009). *Entresijos de los centros escolares*. Málaga. Aljibe.
- FERRÁNDIZ, C. (2000). *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- GARDNER, H., FELDMAN, D. H., y KRECHEVSKY, M. (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- GARDNER, H., FELDMAN, D. H., y KRECHEVSKY, M. (2001a). *El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la Educación infantil*. Madrid: Morata.
- GARDNER, H., FELDMAN, D. H., y KRECHEVSKY, M. (2001b). *El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil*. Madrid: Morata.
- GARDNER, H. (2004). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J., y PÉREZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la educación*. Madrid: Morata.
- KORNHABER, M. (1994). *The theory of multiples intelligences: Why and how schools use it*. Cambridge: University of Cambridge.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. W. Tyler, R. M. Gagné, y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago: Rand McNally.



- VIGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Reseña Curricular de la autoría

Carlos Sancho Álvarez, Máster en Psicopedagogía Social y Comunitaria; Licenciado en Pedagogía, Universitat de València, y diplomado en Magisterio por la Universidad de Alcalá. Actualmente es Educador infantil en primer y segundo ciclo de Educación infantil en diversas Escuelas infantiles de València. Además es personal investigador en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València; colaborador del proyecto Nacional I+D+I *Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades* (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437. España. Dirección electrónica: carlos.sancho.alvarez@hotmail.com.

Roser Grau Vidal, Máster en Intervención educativa en contextos sociales, UNED; Licenciada en Pedagogía por la Universitat de València y diplomada en Magisterio, Universitat Jaume I. Ha trabajado como Educadora infantil en el equipo de UPTOSIX IMnoveaciones educativas y actualmente es Maestra en el centro de formación de personas adultas Germà Colón, Castelló de la Plana. Además colabora con el Departamento de Teoría de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València; proyecto Nacional I+D+I *Prácticas familiares y corresponsabilidad: análisis de los valores y propuesta de estrategias educativas para la conciliación de la vida personal, social y laboral* (Ref. EDU2009-10250). España. Dirección electrónica: roser_gv@hotmail.com.



PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EL TRABAJO COOPERATIVO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Varo Millán, Juan Carlos

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. S. Alberto Magno s/n, Córdoba, ESPAÑA atc306@yahoo.es

Llorent García, Vicente J.

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. S. Alberto Magno s/n, Córdoba, ESPAÑA vjllorent@uco.es

Resumen: El uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en las aulas tiene constatados efectos positivos en el alumnado. En este trabajo estudiaremos cómo afecta al nivel de cohesión social de un grupo-clase la aplicación de dichas técnicas, para luego determinar si existe una posible mejora de éstas para mejorar el nivel de inclusión del alumnado en riesgo de exclusión social, además de mejorar la cohesión general del grupo-clase.

Palabras Clave: Trabajo Cooperativo, educación, inclusión, exclusión.



1. Introducción.

Las Técnicas de Aprendizaje Cooperativo tienen gran calado en la práctica docente por su versatilidad, y sus efectos positivos, especialmente para mejorar la cohesión social de un grupo. Esto es más agudo en los casos en los que existe alumnado en riesgo de exclusión social, pues ayuda a crear en el aula un entorno de aprendizaje con un carácter cooperativo e igualitario en el que estas herramientas motivadoras y fomentan el aprendizaje funcional (González, 2001).

Estas Técnicas poseen un importante componente socializador de los alumnos en situación social desfavorecida, puesto que posibilitan que aprendan a trabajar juntos y con los demás miembros del grupo.

Para poder entender mejor qué significa “situación social desfavorecida” destacaremos dos de los diversos estudios realizados para definir el “síndrome del niño desfavorecido”. Por un lado, se describe como inmerso en una situación económica de pobreza, que significa malnutrición, escasez de espacios, falta de recursos culturales, exclusión de oportunidades económicas y sociales; además de baja motivación hacia la escuela, con bajo apoyo familiar en el estudio, bajo rendimiento académico y lenguaje restringido. (Martín Moreno, 1982).

Por otro lado, desde una perspectiva quizá más técnica, lo encontramos definido con las siguientes características: Dificultades de lectura, malos hábitos de estudio. Prevalencia de modos concretos de pensamiento. Razonamiento más inductivo que deductivo. Dificultades de análisis y clasificación. Dificultades para manipular representaciones, imágenes, esquemas... Inferioridad de procesos perceptivos, mala discriminación, lentitud. Reducción de las perspectivas temporales del comportamiento, contracción al presente, actualismo. Dificultad a la hora de operar con metas y recompensas lejanas. Sensibilidad para los refuerzos tangibles, pero no para los intelectuales o morales. Inferioridad del nivel de aspiraciones escolares en función de la correlativa percepción de un futuro con menos oportunidades. Disminución general de los procesos internos de regulación del comportamiento (Pinillos, 1977).

La escuela hoy reconoce la diversidad de la realidad social, tanto del alumnado como del profesorado, así como de los programas y de los métodos, y su objetivo debe ser la integración de todos los alumnos como prerrequisito para la integración en una sociedad compleja, favoreciendo el desarrollo individual y la originalidad personal. La escuela comprensiva, integradora e inclusiva actual reconoce el valor educativo de la diversidad y se debe dar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todos los alumnos.

La escuela es entonces, un contexto para el desarrollo integral de todos los alumnos, desfavorecidos o no, debiendo ir más allá de la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender convirtiéndose en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales (Uriarte, 2005).

Así, la escuela debe tomar una postura valiente ante los retos, y adoptar una postura más decidida para contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social y facilitar que todos los alumnos participen de la comunidad educativa. La escuela ha de reaccionar ante el alto grado de fracasos escolares y alumnos en riesgo de exclusión (Fullana, 1996).

Por ello, consideramos que una apuesta clara como medida preventiva, es la metodología de Trabajo Cooperativo.



2. Desarrollo.

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa efectiva que ayuda a conectar aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias, con la obtención de un mejor resultado en el rendimiento escolar y la convivencia cultural (Santos-Rego & Lorenzo-Moledo, 2003).

Con esta metodología pedagógica cada estudiante no se responsabilizará única y exclusivamente de su aprendizaje, sino que también influirá en los demás miembros del grupo. Así, Santos-Rego (1990) o Díaz-Aguado, (2003) nos proponen multitud de trabajos que han usado estrategias de aprendizaje cooperativo y que han encontrado efectos positivos sobre las relaciones intergrupales.

Técnicas conocidas como *Jigsaw I* y *II*, la investigación de grupo, los torneos de equipos y juegos (TGT, *Teams-games-tournament*), la lectura y la composición integrada cooperativa (CIRC, *Cooperative integrated reading and composition*), o la división de alumnos por equipos de aprovechamiento (STAD, *Student teams achievement division*), arrojan datos dispares en efectividad en logro académico y convivencia cultural entre ellas (Santos-Rego, 1990; Díaz-Aguado, 2003).

Por lo que cabe preguntarse, qué podemos aportar a dichas técnicas de aprendizaje para homogeneizar los resultados, consiguiendo una nueva técnica de aprendizaje cooperativo que se convierta en una innovación metodológica que llegue a todos los alumnos, en riesgo o no de exclusión.

Así, si el aprendizaje cooperativo favorece la producción de conductas prosociales, entre el alumnado, dando lugar a experiencias educativas únicas para el desarrollo de componentes socioafectivos, esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos-Rego & Lorenzo-Moledo, 2009). Y las estructuras de interacción cooperativa, con recompensas para el conjunto del equipo de trabajo por la aportación de los componentes de manera individualizada, proporcionan una mayor rentabilidad cognitivo-afectiva que las estructuras de tipo exclusivamente individualista o exclusivamente de interacción competitiva en el desarrollo de la atracción interpersonal. (Santos-Rego, 1990 y 2006). Podemos elaborar mejoras en estas técnicas que contribuyan a una mayor rentabilidad cognitivo-afectiva en relación a otras estructuras de tipo individualista y de interacción simplemente competitiva en el desarrollo de la atracción interpersonal.

Para ello creemos que sería útil introducir un elemento competitivo, en tanto que es un elemento de motivación extrínseco que imprime motivación de forma intrínseca en el alumnado (Wagner, 2008; Florida, 2007; Sharan, 1994).

3. Conclusiones.

Puesto que la competitividad es un elemento beneficioso en el desarrollo del alumnado. Pensamos que incorporar dicho elemento en el diseño base de las técnicas, podría convertirse en una mejora de la propia técnica (Wagner, 2008; Florida, 2007). Pues existe constatación de que la variedad metodológica mejora el aprendizaje (Pozuelos, 2008).

Consideramos que la competitividad tiene un importante componente de base en el éxito personal, medido en términos de rentabilidad, desde esta óptica, la preparación de una actividad educativa con elementos de competitividad supone igualdad en los objetivos y en los medios (Porter, 2001).

Pero advertimos que si enfocamos el uso de un elemento competitivo como una técnica que presenta una estructura meramente competitiva, donde el alumnado enfoca su aprendizaje con carácter individual y se consigue el objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen, lo que provoca es una interdependencia negativa de finalidades, lo que queda lejos de la interdependencia positiva que se



consigue con las técnicas de aprendizaje cooperativo, característica de la que no debemos renunciar (Pujolàs, 2009).

Así pues, pensamos que este estudio puede ser el punto de partida de una investigación más profunda de la búsqueda de elementos para la mejora de las técnicas de aprendizaje cooperativo existentes.

Referencias Bibliográficas

- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- FLORIDA, RICHARD. (2007). The Flight of the Creative Class: The New Global Competition for Talent. New York: HarperCollins.
- FULLANA, J. (1996). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. Revista de Investigación Educativa, 16(19)47-70.
- GONZÁLEZ MAURA, V. Y OTROS (2001). Psicología para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARTÍN MORENO, J. Y DE MIGUEL, A. (1982): Sociología de las profesiones. Madrid, CIS.
- PINILLOS, J.L. (1977): Principios de psicología. Madrid: Alianza.
- PORTER, E. MICHAEL (2001). Ventaja Competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior. Vigésima reimpresión. México: Compañía Editorial Continental CECSA.
- POZUELOS ESTRADA, F.J. (2008). (Metodología didáctica: el currículum en el aula de Educación Primaria). Con de la Herrán y Paredes (Coord). Didáctica General. Madrid: McGraw-Hill. 121- 133.
- PUJOLÀS I MASSET, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. Revista de Educación. Madrid. (349): 225-239, 9
- SANTOS-REGO, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. Revista Española de Pedagogía, 185, 53-78.
- SANTOS-REGO, M.A. & LORENZO-MOLEDO, M. (2003). Inmigración e acción educativa en Galicia. Vigo: Xerais.
- SANTOS-REGO, M.A. & GUILLAUMÍN, A. (2006). Avances en educación y complejidad. Teoría y práctica. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS-REGO, M.A. & LORENZO-MOLEDO, M. (2009). A educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío. Vigo: Xerais.
- SHARAN, S. (ed.) (1994). Handbook of cooperative learning methods. Westport, Connecticut (EEUU): Greenwood Press.
- URIARTE, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. Revista de Psicodidáctica 10 (2) 61-80.
- WAGNER, TONY. (2008). The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It. New York: Basic Books.



Reseña Curricular de la autoría

Juan Carlos Varo Millán, Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba (perfil investigador). Doctorando en la Universidad de Córdoba (Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Educación). Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Diplomado en Magisterio en la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Colaborador honorario de la Universidad de Córdoba, a través del Departamento de Filologías Alemana e Inglesa en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la docencia de la asignatura “Usos y variedades del Inglés” Desde el curso 2010/2011. Colabora en el desarrollo de publicaciones e investigaciones a nivel nacional con el Dr. Vicente J. Llorent García (Prof. de la Universidad de Córdoba). Funcionario de carrera del cuerpo de maestros desde el 2005, en la especialidad de Inglés. Profesor titulado para impartir clases en Reino Unido con QTS (Qualified Teacher Status) obtenido en 2003/2004 en Londres (UK).

Vicente J. Llorent García, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Licenciado en Ciencias de la Educación con el Primer Premio Nacional concedido por el Ministerio de Educación. Profesor de la Universidad de Córdoba (España). Coordinador del Grupo Docente sobre Educación, Diversidad, TIC y Sociedad. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Diversidad y Sociedad. Imparte clases sobre Planificación Curricular y Atención Educativa a la Diversidad. Desarrolla publicaciones e investigaciones a nivel nacional (con diferentes universidades e instituciones públicas) y a nivel internacional (Brasil, Holanda, Marruecos, Noruega, Portugal, Turquía, Venezuela).



ANÁLISIS DEL USO DE TWITTER PARA EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA DIGITAL DEL ALUMNADO DE LA ESO. UN ESTUDIO DE CASOS

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Vázquez Cano, Esteban

Dpto. de Didáctica, Organización escolar y Didácticas especiales, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. C/ Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid, ESPAÑA
evazquez@edu.uned.es

Resumen: Este artículo presenta una investigación realizada en tres centros de educación secundaria de la región de Castilla-La Mancha que han desarrollado un programa interdisciplinar en la materia de Lengua castellana y Literatura en 3º de la ESO para mejorar la competencia lingüística con el uso de Twitter como herramienta de comunicación, organización del aula y desarrollo de actividades con base en la lectura y la escritura digital. Desde una metodología de corte cualitativo y cuantitativo hemos analizado la valoración realizada por la comunidad educativa sobre el uso de Twitter como herramienta educativa en el desarrollo de la competencia lingüística y mediante pretest y postest hemos cuantificado el porcentaje de mejora del descriptor de lecto-escritura digital de la competencia lingüística. El uso extendido por parte de los jóvenes de dispositivos digitales móviles con acceso a Internet es un recurso tecnológico esencial para integrar metodologías que ayuden al desarrollo curricular. Twitter en sus diferentes aplicaciones para dispositivos móviles se convierte en una aplicación con numerosas aplicaciones en el ámbito educativo.

Palabras Clave:, Competencias Básicas, Educación en Red, Aprendizaje colaborativo, Escritura y Lectura digital.



1. Introducción

Este artículo presenta una investigación realizada en tres institutos de enseñanza secundaria de la provincia de Toledo en los que se valora por parte de la comunidad educativa el uso de Twitter como herramienta educativa para el desarrollo del descriptor de lecto-escritura digital de la competencia lingüística. La comprensión lectora (PISA, 2009) se entiende como la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y participar en la sociedad. Además de la decodificación y la comprensión literal, la competencia lectora implica la lectura, la interpretación y la reflexión, y una capacidad de utilizar la lectura para alcanzar los propios objetivos en la vida (Benito Gómez, 2008; Vázquez y Sevillano, 2011). Esta definición se aplica en PISA tanto a los textos en formato impreso como en formato electrónico. El desarrollo de esta comprensión lectora se materializa especialmente en las redes sociales donde es necesario interpretar lo comunicado y poder generar una opinión relevante. Por lo tanto, se hace necesario que se investigue la competencia de los alumnos en contextos digitales que requieren un acceso, comprensión, evaluación e integración de textos digitales en una amplia gama de contextos (Castañeda y Gutiérrez, 2010; Castañeda, González y Serrano, 2011). A pesar de que los principios fundamentales de la estructura textual y los procesos básicos de la lectura y la comprensión de textos son similares en todos los medios de comunicación, las características de los textos digitales requieren, aparte de las genéricas, habilidades específicas de procesamiento textual. Twitter es un servicio muy popular de “microblogging”, utilizado por millones de personas en todo el mundo. Permite al usuario publicar en línea un comentario conocido como “tweet” (mensaje corto de 144 caracteres). Todos los mensajes (“posts”) escritos por el usuario se muestran en su “muro de Twitter”, que es una página web a la que se puede acceder, si así lo decide el usuario haciendo público sus comentarios. La funcionalidad de Twitter reside en su acceso y fácil uso desde cualquier dispositivo digital móvil (smartphones, tablets, mini portátiles, etc.) lo que favorece la ubicuidad del aprendizaje. Asimismo, en muchos centros educativos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en especial el de Twitter como herramienta de comunicación e información puede servir para potenciar la información cotidiana y, así, fortalecer la participación de las familias y fomentar el aprendizaje dentro y fuera del aula (Buckingham, 2008; Chen y Chen, 2012). La ventaja de utilizar una herramienta como Twitter para la educación es que es instantánea, barata y universal, a lo que debemos añadir que junto con las redes sociales en general pueden ser una herramienta educativa sorprendentemente útil para el desarrollo de las competencias básicas (Castañeda, 2010; Suárez, 2010). Además, se puede convertir en un instrumento de organización escolar que puede reemplazar muchas herramientas en uso, tales como listas de correo o tableros de anuncios. Twitter puede ayudar a cambiar la forma en que los estudiantes envían y reciben tareas e interactúan con la escuela. Los estados miembros de la Unión Europea convinieron en la promoción de la creatividad y la innovación, incluso mediante el uso de nuevas herramientas de las TIC y la formación del profesorado, como una de las áreas prioritarias para el primer ciclo del Marco Estratégico para la Educación y la Formación (ET. 2020). Las TIC ofrecen una variedad de herramientas que pueden abrir nuevas posibilidades en el aula. En particular, pueden ayudar a adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de los estudiantes, y también pueden proporcionar a los alumnos con las competencias digitales necesarias para la sociedad del conocimiento. El desarrollo de marcos de cualificación y evaluación basados en competencias está fuertemente ligado a las demandas actuales de la globalización, la modernización y la sociedad del conocimiento. Además de ayudar a los estudiantes a incorporarse al mercado laboral, las habilidades o competencias básicas se consideran también como una base para la “cohesión de la comunidad, basado en la democracia, el entendimiento mutuo, respeto a la diversidad y la ciudadanía activa”, así como para “la realización personal y la felicidad” (Comisión Europea 2010, p. 11). En este contexto mediado por las TIC y, según datos del año 2010 del *Instituto de la Juventud*, el 93% de los jóvenes españoles dispone de un teléfono móvil o dispositivo digital como reproductores, tablets, consolas, etc. Aunque esto es así, también existe la necesidad de afianzar una base conceptual sólida sobre la que fundamentar su



desarrollo y aplicación práctica en la sociedad y en la educación. La potencialidad del aprendizaje móvil (m-learning) está por explotar en las aulas de los centros educativos aunque se están dando importantes pasos en el avance de este tipo de metodologías altamente productivas por su funcionalidad, costo y versatilidad. El m-learning no es solo una “escuela de bolsillo” (Ting, I-Hsien, Hui-Ju y Tien-Hwa, 2010) sino más bien una “escuela en el bolsillo”. El sistema educativo tiene que adaptarse a un nuevo modelo educativo, adaptar el planteamiento del aprendizaje, de la comunicación, de la tecnología y de las necesidades del usuario. Se tienen que adaptar a todas estas facetas para que sean útiles para cada usuario.

2. Aprendizaje móvil y ubicuo para el desarrollo de las competencias básicas

Aunque los beneficios de utilizar este tipo de aprendizaje hayan sido subrayados por numerosos autores, es cada vez más difícil ubicar el “m-Learning” dentro de las constricciones de la educación formal si no se basa en algún tipo de relación que permita construir una buena teoría del aprendizaje. Así, el concepto de m-Learning posee diferentes formas dibujadas en una serie de diferentes teorías y métodos pedagógicos. Desde este punto de vista, existen diferentes percepciones metodológicas y aplicaciones prácticas que se engloban bajo el término “m-Learning” (Frohberg, Goth y Schwabe, 2009). Así, podemos hablar de “m-Learning” para distribución de contenidos (Muyinda, Lubega y Lynch 2010), como facilitador de procesos reflexivos, (Corlett et al, 2005) o como base para desarrollar e implementar juegos móviles basados en el aprendizaje (Mitchell, Millwood y Fallenboeck, 2006). Otros autores apuestan por el beneficio del aprendizaje móvil dado por la portabilidad, flexibilidad y el contexto de las tecnologías móviles, lo que permite promover la colaboración y fomentar el aprendizaje autónomo para toda la vida (Secker, 2008; Sanabria Mesa et al., 2009; Delfino, Dettori y Lupi, 2009; Cochrane y Bateman (2010). El elemento digital aparece como necesario en todos los procesos educativos, especialmente para el desarrollo de las competencias básicas como ya ha sido apuntado por la UNESCO (2008):

- Casi todos los países de la UE recomiendan el uso de las TIC para enseñar las competencias básicas.
- Se propone como método para desarrollar estas habilidades y competencias básicas, las destrezas de aprendizaje y la innovación, la creatividad, resolución de problemas y la comunicación y el uso de las TIC.
- Los objetivos generales de aprendizaje de las TIC se incluyen en los programas, especialmente en el nivel de la etapa de secundaria.

Sin embargo, el conocimiento específico, por ejemplo, los “medios sociales” o “el uso de “dispositivos móviles” de forma integrado para el desarrollo de las competencias básicas, todavía no está generalizado en la mayoría de países europeos. Las competencias básicas son especialmente necesarias para el cumplimiento del desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo (Tulodziecki y Grafe, 2011; Piscitelli, Adaime y Binder, 2010). Estas competencias son esenciales en una sociedad del conocimiento para garantizar una mayor flexibilidad laboral, lo que le permite adaptarse más rápidamente a los cambios constantes en un mundo cada vez más interconectado. También son un factor importante en la innovación, la productividad y la competitividad y contribuyen a la motivación y la satisfacción de los trabajadores y la calidad del trabajo. La competencia en comunicación lingüística hace referencia a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones. Esta competencia contribuye a la creación de una imagen personal positiva y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Aprender a comunicarse es establecer lazos con otras personas, es acercarnos a nuevas culturas que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen (LOE, 2006: UNESCO, 2008). El desarrollo de la competencia lingüística es clave para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir.



3. Hipótesis de investigación y objetivos

La investigación pretende demostrar la siguiente hipótesis de investigación: *el desarrollo de propuestas metodológicas con base en la interactividad de las redes sociales mejora sustancialmente el desarrollo de las competencias básicas del alumnado y, en especial, el desarrollo del descriptor de la lecto-escritura digital*. Por lo tanto, la definición de los dos siguientes objetivos pretende servir de referente para la constatación de la hipótesis de investigación:

- Comprobar la apreciación de profesorado y alumnado en el uso de la red social “Twitter” para el desarrollo de la lecto-escritura digital.
- Analizar los resultados del alumnado en los indicadores de desarrollo de las competencias lingüística y digital en grupo control y experimental con el uso de la red social “Twitter”.
- Describir las actividades más productivas n los procesos de enseñanza-aprendizaje con redes sociales como Twitter.

4. Metodología

La finalidad de este estudio de caso es doble. Por un lado, comprobar las apreciaciones de alumnado y familias al organizar parte de la actividad académica en el seno de una red social y, por otro, analizar posibles mejoras en la competencia en lecto-escritura digital en 3ª de la ESO en grupo control y experimental mediante técnica pretest y postest. La muestra de alumnado es la presentamos, a continuación, en la tabla 1, indicando el curso y sexo en cada grupo control y experimental. La tabla 2 presenta l amuestra de familias participantes.

Tabla 1. Alumnado participante. (Control y Experimental)

Cursos Control			
	Alumnas	Alumnos	Total
3º A ESO	18	13	31
3º B ESO	16	15	31
Cursos Experimental			
	Alumnas	Alumnos	Total
3º C ESO	15	15	30
3º D ESO	18	13	31

Tabla 2. Familias participantes en grupo experimental.

Curso	Padres y Madres
3º A ESO	10
3º B ESO	11



La participación de todo el alumnado fue voluntaria y requirió la autorización de los padres y madres para su desarrollo. Las técnicas y los instrumentos pretendieron recoger la mayor cantidad y calidad de información posible sobre el uso de las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para dar respuesta al primer objetivo, planteamos una recogida de datos mediante los siguientes instrumentos:

- Entrevista mediante cuestionario y preguntas abiertas al profesorado implicado.
- Entrevistas individuales y grupales al alumnado implicado.
- Cuestionarios de opinión al profesorado y alumnado.

De hecho Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez (2010), encuentran que los procesos metodológicos de tipo dialógico contribuyen a que el alumnado tome conciencia de su aprendizaje y propicie la formación de un pensamiento argumentativo y crítico. Para elaborar los análisis de contenido de la información recopilada en las entrevistas al alumnado, se utilizó el programa de "Analysis of Qualitative Data" (AQUAD), versión 5. La selección de la información introducida en el programa se ha realizado, desde los datos brutos, atendiendo a su respectiva categorización primaria. El procedimiento informático ha requerido, como paso previo, su conversión al formato .txt, con archivos independientes para cada participante, con el objeto de poder desarrollar su codificación. Finalmente, se ha utilizado el programa "Excel" para concretar el recuento de frecuencias de las subcategorías, de forma individual (para cada participante y código de análisis) y globalmente (atendiendo a las respectivas subcategorías y al conjunto de los participantes). La codificación de los análisis permitió profundizar en el contenido de las narrativas, considerando tanto sus aspectos objetivables como los de carácter subjetivo y emocional (Clandinin y Connelly, 1994). Los datos globales y desglosados se representan a través de diferentes tablas en el apartado de resultados. Para dar respuesta al segundo objetivo, planteamos un análisis de los resultados de las pruebas de competencias básicas desarrolladas por PISA para la evaluación de la comprensión lectora digital. En esta fase, una vez finalizado los dos ciclos pretest-tratamiento-posttest, se procedió a codificar los datos y a realizar los análisis estadísticos.

5. Resultados

Las subcategorías se exponen de forma pormenorizada señalando el número de frecuencias de los participantes (fp) y el de la cantidad de manifestaciones (fm) que han emitido. Su indicador, permite conocer la preponderancia o particularidad que se registró con las respectivas subcategorizaciones. En cuanto a la fiabilidad de los resultados obtenidos, la clave para alcanzarla está asociada a la sistematización lograda en el desarrollo del proceso de investigación y a la consistencia alcanzada en los mismos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Los resultados más significativos de las unidades textuales analizadas en relación a las percepciones del alumnado sobre el empleo de la red social "Twitter" han sido categorizados en hiperónimos descriptivos y son los que se muestran en la tabla 3 para los resultados de la apreciación del alumnado y en la figura 1 para la de las familias.



Tabla 3. Frecuencias entrevistas alumnado.

Preguntas	Fp. N.º participantes	Fm. N.º respuestas
(a1) ¿Qué tipo de actividades has realizado con mayor frecuencia en Twitter?	62	57
Resp.: "Lectura de artículos y actividades y redacción de trabajos y opiniones".	77,5%	
(a2) ¿Para qué te ha servido el uso de la red social?	62	59
Resp.: "Para conocer mejor a todos los alumnos de clase y estar más en contacto con ellos".	84%	
(a3) ¿Qué dificultades u obstáculos han sido más reseñables?	62	62
Resp.: "No disponer de Internet en el teléfono móvil para participar más como otros compañeros/as"	59%	
(a4) ¿Han participado tus padres en la red social?	62	61
Resp.: "Sí"	28,5%	
(a5) ¿Qué utilidad de las que utilizabas te parecía más funcional?	62	58
Resp.: "El muro para publicar mensajes y opiniones y la biblioteca digital"	74,5%	
(a6) ¿Qué tipo de actividades eran las más comunes en la red social?	62	59
Resp.: "Opinar sobre trabajos, mandar deberes y seguir contenidos de las clases".	71%	
(a7) ¿Con qué frecuencias entrabas a la red social a la semana?	62	61
Resp.: "Casi todos los días"	95,5%	
(a8) ¿Cuál ha sido el grado de implicación general de tus compañeros en la red social?	62	61
Resp.: "Muy alto y participativo"	88%	
(a9) ¿Cuál es su valoración general del proyecto?	62	62
Resp.: "Muy positiva".	89,5%	

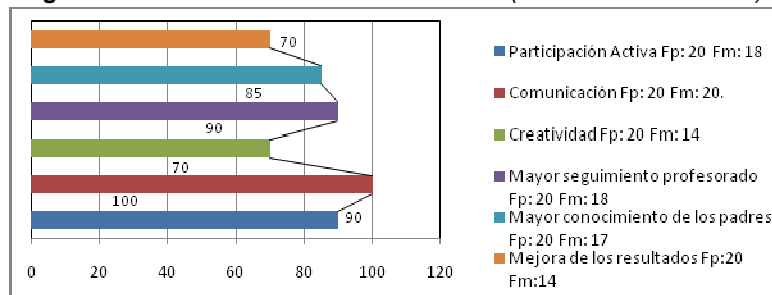
Las familias han aportado sus valoraciones por medio de un cuestionario *on-line* en la misma red social mediante escala Likert (1-4) y con los siguientes ítems:

La participación en la red social educativa de "Twitter" ha supuesto para sus hijos/as:

- Una participación más activa en las actividades de clase fuera del centro educativa.
- Una comunicación más fluida con el profesorado y los compañeros/as de clase.
- Mayor creatividad en el desarrollo de sus tareas.
- Mayor seguimiento por parte del profesorado de las dificultades de sus hijos/as.
- Mayor conocimiento por parte de los padres y madres de las tareas y calendario de actividades de sus hijos.
- Mejora de los resultados obtenidos en la segunda evaluación.



Figura 1. Frecuencias cuestionario a familias (Escala Likert 4-Mucho)



Las actividades previas a las realizadas fueron principalmente las que se reseñan, a continuación:

Tabla 4. Descripción de actividades realizadas en Twitter.

Indicador empleado	Descripción de la actividad
Identificación de detalles, datos, ideas y opiniones.	<i>La paradoja del día:</i> Para estimular la reflexión del alumno, se lanzaba por parte del profesorado una paradoja cada día sobre la que opinar.
Comprensión y uso de relaciones espaciales y temporales.	<i>Redacción y lectura de resúmenes:</i> el alumnado leía artículos previamente seleccionados por el profesorado y debía realizar pequeños resúmenes y subirlos a Twitter para que toda la clase los leyera y opinara sobre los temas tratados.
Identificación de las ideas principales y secundarias.	<i>Haikus o "historias en seis palabras":</i> un concepto que comenzó cuando Ernest Hemingway fue retado a escribir una historia en seis palabras. Twitter es la herramienta perfecta para transmitir un concepto o una historia con tan pocas palabras como sea posible.
Interpretación del contexto de la comunicación.	<i>Construcción de una historia común:</i> Los estudiantes construían una historia contribuyendo con una línea cada uno. Fue muy útil en las excursiones que mantenían el contacto con su padres y madres.
Valoración del interés y relevancia del contenido.	<i>Compartir los enlaces interesantes en Internet:</i> el alumnado aprendió a acortar direcciones de internet y a publicar los enlaces más interesantes en relación con la temática del día o el tema a opinar.
Uso de elementos paralingüísticos. Ortografía.	<i>Revisión de la ortografía:</i> se realizaban constantes ejercicios de corrección ortográfica de los mensajes enviados. Es una buena forma de mejorar la competencia lingüística del alumnado en contextos tecnológicos donde la escritura se relaja mucho más.
Uso del vocabulario específico.	<i>La palabra del día:</i> El alumnado tenía que definir y opinar sobre una nueva palabra cada día. Es una forma muy visual y didáctica de aprender nuevo vocabulario.
Uso de estructuras gramaticales.	<i>Revisión morfosintáctica:</i> Se realizaban constantes revisiones del uso correcto de las expresiones gramaticales y se mandaban mensajes cortos corrigiendo estructuras mal construidas.
Presentación multimedia de un contenido.	Compartir las creaciones de los alumnos (miscelánea): Micropoemas, microrrelatos y micronoticias locales fueron las tres tendencias más usadas.

Los resultados de la competencia en lecto-escritura se pueden ver de forma comparada en los grupos control y experimental tomando como referencia la prueba de PISA "Vamos a hablar" (ejercicios 1-4 E022Q01; disponible en: <http://erasq.acer.edu.au/>).



Figura 2. Resultados en Grupo control de lecto-escritura digital.

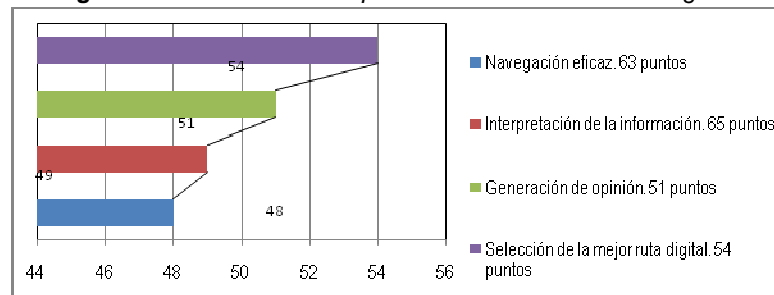
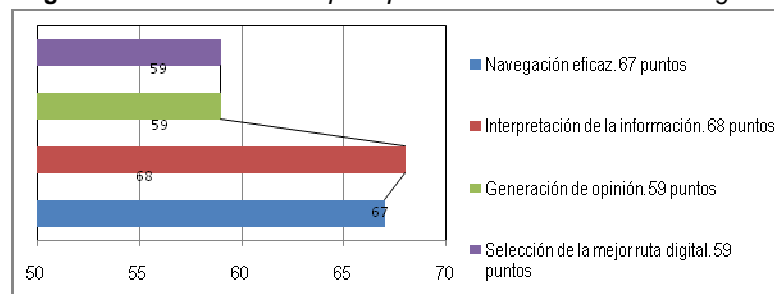


Figura 3. Resultados en Grupo experimental de lecto-escritura digital.



6. Conclusiones

El empleo de metodologías ubicuas en dispositivos digitales móviles se convierte en la actualidad en una necesidad pedagógica de la escuela del siglo XXI. El uso de recursos digitales para la promoción de la lectura y escritura digital promueve una ciudadanía activa que debe integrarse competencialmente en el mundo en red con poderosas estrategias de desarrollo personal, profesional y académico que le posicionen en una situación de aprovechamiento de los recursos digitales y de la información pero también como activo precursor y activador de contenidos e ideas propias. Los resultados de Pisa 2009 sobre la comprensión lectora digital muestran cómo a muchos alumnos les resulta muy difícil seguir una ruta útil y “se pierden” en la información de que disponen. Este resultado implica que, al contrario de lo que muchas veces se asume, muchos “nativos digitales” no saben manejarse con soltura en el entorno digital, y es una necesidad que debería atenderse también en el medio escolar. Antes de embarcarse en una ruta concreta, los alumnos deben saber por qué están leyendo lo que leen, y qué es lo que están buscando; deben entender que, a veces, es necesario consultar más de una vez la misma página o el mismo mensaje; necesitan, pues, discriminar y ejercer un pensamiento crítico de las redes sociales tan determinantes en los contextos sociales actuales.

La clave es crear contenidos creativos navegables desde cualquier dispositivo: breves, concisos y con una gráfica atractiva y muy significativa. La generalización o extensión del móvil y de internet son los dos factores tecnológicos determinantes en el cambio hacia un acceso a la información y el conocimiento en cualquier momento y en cualquier lugar. Por esta razón, es importante contextualizar los distintos usos de las tecnologías disponibles y desarrollar prácticas creativas de las redes educativas que permitan aprovechar su potencial educativo y modificar así el escepticismo y reticencias de algunos profesores a emplear de un modo habitual en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las herramientas de internet, en general, y los medios sociales, en particular. Hemos comprobado como un uso didáctico de la red social Twitter ha conseguido mejorar la navegabilidad, la opinión e interpretación de ideas en contextos digitales, así como la elección de la ruta o camino más efectivo para entender, comprender y opinar en el entorno digital; aunque son indicadores que todavía necesitan mejorar mucho. Además del desarrollo de la competencia lingüística, el uso de Twitter en la escuela potencia las siguientes funciones:



- Función informativa: presentación de una información estructurada de la realidad.
- Función instructiva: orientación del aprendizaje de los estudiantes, facilitando el logro de determinados objetivos educativos.
- Función motivadora: captación de la atención y mantenimiento del interés de los estudiantes.
- Función investigadora: búsqueda y difusión de información, relación de conocimientos, obtención de conclusiones, etc.
- Función expresiva: elaboración de materiales con determinadas herramientas digitales.
- Función comunicativa: canal de comunicación que facilita el intercambio de información y opinión en el mundo, además de fomentar la colaboración entre estudiantes y docentes.
- Función metalingüística: aprendizaje y reflexión sobre el uso de la lengua en diferentes situaciones.
- Función lúdica: el trabajo interactivo en red tiene para los estudiantes, en muchos casos, connotaciones lúdicas.
- Función innovadora: utilización de una tecnología que permite hacer actividades muy diversas y generar diferente roles tanto en los profesores como en los estudiantes, introduciendo nuevos elementos organizativos en la clase y fuera de ella.
- Función creativa: desarrollo de los sentidos, fomento de la iniciativa personal y despliegue de la imaginación.

El uso escolar de las redes sociales acerca al alumnado a la realidad diaria y le insta a poder participar de forma activa en el proceso educativo y social. Esta faceta se puede contextualizar de forma competencial aprovechando esta actividad para el desarrollo de objetivos, contenidos y educación en valores de los currículos escolares. Para ello, el educando debe asumir la tarea de indagar, buscar los hechos sustanciales de su realidad institucional y vivencial, pero dándole relevancia a los mismos desde la relación que puedan tener con sus intereses, las necesidades y expectativas. Para ello, el educador también debe asumir el papel de intensificador de las actividades competenciales y funcionales que dan sentido a los contenidos de sus materias. De esta manera, el uso de una red social educativa será una actividad diaria concebida y asumida como la oportunidad de hacer de la experiencia escolar una forma de aprender a partir de la vivencia, la experiencia y el placer y de compartirlo en la red como una forma de autoexpresión haciéndose responsables de sus propias palabras y comprendiendo realmente el valor de la lecto-escritura digital en la sociedad de la información y del conocimiento. La calidad y éxito de estas acciones no se genera por el poder tecnológico de las últimas tendencias y programas digitales sino por la labor de profesorado y alumnado en compromiso mutuo de innovar para mejorar.

Referencias Bibliográficas

- ARANDIA, M., ALONSO-OLEA, M. J. y MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- BENITO GÓMEZ, M. (2008). Educar en comunidad: tendencias educativas en el nuevo entorno digital, *Revista BIT*, 167.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge: MIT Press.
- Castañeda, L. (2010). Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: Eduforma.
- CASTAÑEDA, I. y GUTIÉRREZ, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.



- CASTAÑEDA, L., GONZÁLEZ, V. y SERRANO, J.L. (2011). Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. En Martínez, F. y Solano, I. *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*, 47-63. Alicante: Marfil.
- CHEN, L. y CHEN, T. (2012). Use of Twitter for formative evaluation: Reflections on trainer and trainees' experiences. *British Journal of Educational Technology*, 43 (2). London: Wiley-Blackwell.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1994). Personal experience methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 413-427.
- COCHRANE, T. y BATEMAN, R. (2010). Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile web 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 1-14.
- CORLETT, D., SHARPLES, M., BULL, S. y CHAN, T. (2005). Evaluation of a mobile learning organiser for university students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), 162-170.
- DELFINO, M., DETTORI, G. y LUPI, V. (2009). Task-based learning and ICT: creative activities in the context of a European project. *eLearning Papers*, 16.
- FROHBERG, C. GÖTH y SCHWABE G. (2009). Mobile Learning projects, a critical analysis of the state of the art, *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (4), 307-331.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- MITCHELL, A., MILLWOOD, R. y FALLENBOECK, M. (2006). Towards a pedagogical framework for the mobile Game-Based Learning project—key considerations. *Conference ICL2006*. Villach, Austria, 1(9).
- MUYINDA, P.B., LUBEGA, J.T. y LYNCH, K. (2010). Unleashing mobile phones for research supervision support at Makerere University, Uganda: the lessons learned, International. *Journal of Innovation and Learning*, 7 (1), 14-34.
- ORTEGA, J.A. (2008). Las competencias tecnológicas de los docentes y sus implicaciones en los desarrollos curriculares. *Investigación Educativa*, 12, 21, 77-93.
- PISCITELLI, A., ADAIME, I. y BINDER, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- SANABRIA MESA, A.L, FARIÑA VARGAS, E. y SAN NICOLAS, M.^a B. (2009). El uso pedagógico de las TIC en los centros de Educación Primaria y Secundaria en Canarias. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27.2, 95-118.
- SECKER, J. (2008). *Social Software, Libraries and distance learners: literature review*. University of London: Centre for Distance Education.
- SIERKSMA, G. y DIPTESH G. (2010). *Networks in action*. Nueva York: Springer.
- SUÁREZ, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67.
- TING, I-HSIEN, HUI-JU WU y TIEN-HWA HO (2010). *Mining and analyzing social networks*. Berlín y Heidelberg: Springer Verlag.
- TULODZIECKI, G. y GRAFE, S. (2011). Competency model and standards for media education. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 29, 2, 165-185.
- VÁZQUEZ CANO, E. y SEVILLANO GARCÍA, M^a L. (2011). *Educadores en Red*. Madrid: Ediciones Académicas.

Referencias normativas:

- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- UNESCO (2008). Unesco ICT Competency Standards for Teachers. París: UNESCO.
- Diario Oficial L 394 de 30.12.2006. Recomendación 2006/962/CE.
- ET (2020). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) [Diario Oficial C 119 de 28.5.2009].



Reseña Curricular de la autoría

Vázquez Cano, Estebanes Doctor en Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario por la UNED. Licenciado en Filología Inglesa y Románica en la Universidad Complutense de Madrid y en Filología Española por la UNED ha sido profesor de enseñanzas medias en Estados Unidos y en diferentes centros españoles, Inspector de Educación y Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha publicado diferentes libros y artículos relacionados con la didáctica y las nuevas tecnologías entre los que destacan: Programar en Primaria y Secundaria (Pearson), La Programación didáctica: teoría y práctica. (Grupo Editorial Universitario), Educadores en Red (Ediciones Académicas) y Las Nuevas Tecnologías en la organización de los centros educativos (Editorial Académica Española). En la actualidad es Profesor del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas especiales de la UNED.



DEL INCONFORMISMO A LA INNOVACIÓN, PASANDO POR UNA MEJORA EN EDUCACIÓN

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Lorenzo Borrego, M^a Auxiliadora

Licenciada en Biología por la Universidad de Granada. Titulada del Máster de profesorado por la Universidad Pablo Olavide. *mauxilorenzoborrego@gmail.com*

Resumen: La elaboración de cualquier unidad didáctica debe realizarse enfocada a la comunidad educativa a la que se dirige y, debe mostrarse, en todo momento abierta y flexible a cada una de las características individuales que se puedan presentar entre nuestros alumnos y alumnas.

Cuando una unidad queda estanca en el tiempo y se adopta una postura de enseñanza conformista, resulta fácil inducir al sentimiento de aburrimiento y desmotivación en nuestros estudiantes, que pueden entonces adoptar una postura de rechazo hacia la asignatura. Por ello, desde el papel de nuevos educadores debemos apostar por introducir medidas innovadoras que propulsen el aprendizaje significativo de los contenidos.

Siguiendo esta línea inconformista e innovadora, que apuesta por un aprendizaje significativo, a través de un modelo de enseñanza constructivista, desarrollé dentro de la fase práctica del máster de profesorado, una unidad didáctica apoyada en actividades innovadoras para las aulas en cuestión. Entendiendo como actividad innovadora, no únicamente el uso de TICs educativas, sino cualquier actividad que pudiera resultar novedosa y atrayente para los dos grupos de Bachiller a quienes iban dirigidas.

No todas las medidas innovadoras funcionaron en el sentido esperado. No obstante, no debemos tener miedo a fracasar, sino al no ser capaz de intentarlo; pues del fracaso también se construye, también se aprende a aprender. Y en este camino de construir a raíz del fracaso, tras la impartición de la unidad se redactó un plan de mejora para la futura impartición de dicha unidad didáctica.

Palabras Clave: unidad didáctica, contexto socio-educativo, modelo constructivista, modelo cognitivista, comisión de convivencia.



Introducción. Cuándo, cómo y porqué

El presente estudio es el resultado de la investigación que pude llevar a cabo en dos clases de 1º de Bachillerato, dentro la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo, en el Instituto de Educación Secundaria “ Hermanos Machado” de Montequinto (Dos Hermanas, Sevilla).

La estancia en el centro tuvo lugar desde el 14 de febrero al 1 de Abril de 2012, estando inmersos en el 2º trimestre del curso. Y siéndome asignada la elaboración de la unidad didáctica que correspondía a ese periodo “Vivir más, vivir mejor. La salud y la enfermedad”. UD que resultaba interesante impartir en ese nivel, puesto que incluía una parte de estilos de vida saludable que resulta fundamental promover entre estos alumnos/as comprendidos en edades de riesgo a este respecto.

Para enseñar hay que conocer

La elaboración de cualquier unidad didáctica conlleva un paso primordial que es el de conocer el grupo al que va dirigido dicha unidad. Conocer el contexto socio-educativo en el que nos movemos resulta fundamental para el diseño de una unidad didáctica capaz de cubrir los intereses y necesidades de nuestro alumnado. Con el fin de indagar en ese contexto socio-educativo en el que estarían

inmersos nuestros alumnos y alumnas, se les realizaron una serie de encuestas, tanto a ellos como a parte del personal del centro (jefe de estudio, conserjes y director del centro), se llevaron a cabo va-

rias entrevistas con el director y se analizaron los documentos del centro englobados dentro del Proyecto Educativo (al cual se podría acceder a través de la web del centro).

Contexto de centro

El IES Hnos. Machado es un centro público con una gran transcendencia en la impartición de Bachillerato y Formación Profesional, ya que hasta el curso pasado, 2011/2012, se dedicó exclusivamente a la impartición de estas dos etapas.

Sito en las afueras de Dos Hermanas (Sevilla, España), cuenta en la actualidad con un total de 600 alumnos; de los cuales 29 pertenecen al primer curso de la ESO, en un intento del centro por ir introduciendo esta etapa de forma progresiva.

Se trata de un instituto donde no se identifican problemas graves de absentismo escolar. Si bien, sí que se ha detecta una ligera tendencia a aumentar el número de faltas en Bachillerato, sobre todo en épocas próximas a entrega de notas, cuando el alumnado con un bajo rendimiento académico se rinde y abandona las asignaturas.

Atendiendo a la diversidad cultural, nos encontramos con un centro muy pobre en este sentido, puesto que solo 2 de los 600 alumnos pertenecen a culturas diferentes a la del resto de la comunidad estudiantil. No obstante, el director nos comunica en una de las entrevistas con los “ practicantes del Máster de Profesorado”, que las chicas están familiarizadas con el idioma y perfectamente integradas en la vida del centro. Motivos por los que el Plan de Atención a la Diversidad no contempla medidas destinadas a este tipo de diversidad.

Y en lo referente al modelo de convivencia que se lleva a cabo en el centro, comentar que se sigue un modelo relacional de la gestión de la convivencia. En este modelo de convivencia los alumnos tienen la posibilidad de acogerse a medidas correctivas, pero no participan activamente en la elaboración de las normas de convivencia. Esta función queda relegada a la comisión de convivencia compuesta por: el director, el jefe de estudios, 2 padres y 2 alumnos o alumnas delegadas cuyo



papel, de estos últimos, será actuar como mediadores en la resolución de conflictos. Esta comisión fijó el número de actuaciones graves el pasado curso 2011/2012, en 27, número que según ellos resulta bastante bajo, pero que suponen puede verse incrementado con la incorporación de los cursos de Educación Secundaria en la comunidad educativa del instituto. Por ello, entre las medidas de prevención de conflictos el IES se considera fundamental “educar al alumnado en estrategias de negociación, diálogo y respeto que les permita ser ciudadanos libres capaces de resolver sus conflictos de forma pacífica”.

Participación de la familia en la escuela

La participación de los padres, a excepción de aquellos que forman parte del AMPA (Asociación de Padres y Madres de alumnos), resulta bastante deficiente desde principios de curso. Fechas en las que los padres son convocados a una reunión inicial para informarles de cómo se va a suceder el transcurso del curso, y a la que sólo acuden 150 padres de los 600 alumnos matriculados.

Esta baja participación se manifiesta también en la ayuda con las tareas para casa, bien porque no poseen conocimientos suficientes para brindarles ayuda a sus hijos, o bien, porque carecen de tiempo, recurriendo en muchos casos a la figura del profesor particular (este hecho es aún más acentuado en los cursos de bachillerato).

Otro punto importante en el que también existe un déficit de cooperación familiar es el de las tutorías, a las que acuden menos del 20 % de los padres, llegando a un extremo de participación cero cuando nos referimos a las actividades extraescolares. Esta escasa participación puede tener sus orígenes en el desconocimiento de los beneficios que supondría en el rendimiento escolar de sus hijos, a la falta de tiempo de padres trabajadores, o en la lejanía del instituto al núcleo urbano de Dos Hermanas.

Contexto del aula

La comunidad educativa a la que iría dirigida la unidad didáctica, estaría compuesta por dos grupos de 1º de Bachillerato, pertenecientes a la rama de letras y matriculados en la asignatura de Ciencias para el mundo contemporáneo. De tal forma que la población potencial de muestreo sumaba un total de 56 alumnos, que ya tenían nociones de ciertos aspectos contenidos en la unidad como la clasificación de enfermedades, el sistema inmunológico o la producción de vacunas, ya que todos ellos cursaron la asignatura de Ciencias de la Naturaleza de 3º de ESO. Asignatura en cuyo programa incluye una U.D destinada a tal fin, titulada bajo el nombre “ Las personas y la salud”.

Entre los 56 alumnos no existen casos probados de diversidad funcional ni de alumnos con necesidades específicas de educación. Tan sólo se atisba un rasgo de diversidad cultural gracias a la matriculación de una alumna de nacionalidad rumana; que pese a no presentar problema con el idioma y estar perfectamente integrada en la vida del centro, solo asistiría a las dos primeras sesiones.

A través de una sencilla encuesta sobre el nivel educativo de los padres y madres, llevada a cabo en una muestra representativa de 50 de los 56 alumnos/as, pudo concluirse que: la mayoría pertenecía a un nivel cultural medio-alto, que el 82,75 de los chicos superaban en este momento el nivel educativo de sus padres, quienes no habían llegado a aprobar bachillerato, y que este número ascendía ligeramente hasta el 85,70 % en el caso de las chicas.

Esto supondría un handicap a la hora de que los alumnos, en cuestión, pudieran recibir apoyo parental en la realización de sus tareas.



Del incorfomismo a la innovación, pasando por las NTICs.

Tras el análisis del contexto tocaba asistir como oyente a las clases impartidas por mi tutor de prácticas en estos dos grupos. Esto permitió observar y analizar el modelo de enseñanza que se seguía en el aula, así como, el comportamiento del alumnado ante el mismo y ante la asignatura.

Del precedente al inconformismo

Durante las visitas como oyente se pudo comprobar que impartir la unidad didáctica consistía en leer un libro pre-fijado por el departamento, y que según el profesor era horroroso, realizar actividades restringidas a ejercicios de ese mismo libro, hacer una lectura crítica de un texto, y los últimos 3 días se veía una película en relación con los contenidos de la unidad. El examen, tal y como marcaba la programación de departamento era trimestral y contenía 10 preguntas cortas. Pero en este caso, esas 10 preguntas eran escogidas de un total de 60 que los alumnos completaban a lo largo del trimestre.

El profesor, y tutor de prácticas, seguía un modelo cognitivista de enseñanza, que en mi opinión no era la vía correcta en la consecución de un aprendizaje significativo por parte de nuestros alumnos, sino más bien, un modelo estanco en el simple almacenaje de información, que no conducía más que la desmotivación generalizada de los estudiantes ante la asignatura.

Ante tal situación, la idea fue arriesgar, y sin modificar lo que dictaba la programación de departamento, cambiar el sistema de las clases, actividades y el examen; puesto que en mi opinión la opción de estudiarse las 60 preguntas no iba más allá de fomentar la capacidad memorística del alumnado. En este sentido, se planteó que el nuevo conocimiento fuera siempre asociado a un conocimiento previo, que se sería descubierto a través de un cuestionario de ideas previas realizado al comienzo de la unidad, o mediante actividades de brain storming realizadas durante el transcurso de la 12 sesiones.

Igualmente se apostó por desarrollar un modelo pedagógico flexible y amoldable al proceso de trabajo y ritmo de aprendizaje de cada alumno: creándose a este respecto, la posibilidad de realizar actividades de refuerzo para aquellos/as alumnos/as que necesiten un apoyo extra, así como, actividades de ampliación para quienes necesiten ir más allá de los contenidos generales de la unidad.

Tampoco debemos olvidar nuestro rol de educador por la sociedad, contribuyendo durante el desarrollo de la unidad al proceso de socialización. En este sentido se plantearon actividades grupales, donde se pretendió favorecer un clima de cooperación, participación, feed-back alumno-profesor y la educación en valores.

Del inconformismo a la imaginación. Y de la imaginación a la innovación

Cuando los educadores predecesores llevan impartiendo clases a bastantes generaciones, suele tenderse a pensar que innovar pasa únicamente por aplicar nuevas tecnologías en el transcurso de las sesiones. Lo que provoca un cierto miedo, si tenemos en cuenta que nos encontramos ante inmigrantes digitales.

Sin embargo, los educadores debemos educarnos a la vez, en el camino de estar abiertos a imaginar, a crear y a usar cualquier tipo de herramienta educativa que pensemos pueda resultar útil; sin tener miedo al fracaso, porque del fracaso también se construye, también se aprende a aprender. En este sentido de no querer preestablecer una barrera que pudiera limitar las oportunidades de aprendizaje del alumnado propuse una serie de mejoras que pasaba por los 3 tipos de innovación: NTICs, actividades ya creadas y actividades de nueva invención.



Las actuaciones innovadoras que se incluyeron en mi UD con el fin de aportar un granito de arena en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocadas al contexto en el que me movía, fueron las siguientes:

1. A nivel de las actividades iniciales:

- Cuestionario de ideas previas; útil para indagar en los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos del tema, así como, para la detección de errores conceptuales.
- Brain storming o lluvia de ideas: empleado para construir conceptos que suponían cierta dificultad para los estudiantes.

2. A nivel de las actividades de desarrollo:

- e-mail de clase: desde mi figura como practicante carecía de acceso a la plataforma moodle del instituto, creé un e-mail de clase, con una contraseña común, donde quedarían colgada las diferentes presentaciones en el caso de las ppt y los enlaces a las presentaciones realizada con la herramienta TIC.2, prezi.com.
- Dos dinámicas de grupo:

Transmisión del VIH: en 5 minutos los alumnos deben intercambiar el máximo número de tarjetas con sus compañeros. Todas las tarjetas son del mismo color, pero llevan símbolos diferentes y cuyo significado desconocen (P= portador y no usa preservativo; C+/C- =A veces usa preservativo, a veces no, C+= siempre usa y C-= nunca lo usa). Al cabo de los 5 minutos más del 60% de la clase estaba infectado por el VIH. Resultaría útil para identificar las principales vías de infección y para concienciar sobre las medidas de prevención a adoptar.

Carta magna por los estilos de vida saludables: se establecen 3 grandes grupos que desempeñarán 4 roles de la dinámica: el de la OMS, el del pueblo, el de los políticos y el de las grandes compañías farmacéuticas/ productoras de comida basura. Mediante la dinámica se pretende simular la creación de una comisión evaluadora cualquier estilo de vida que suponga un factor de riesgo para la salud, así como, favorecer el respeto a las diferentes opiniones y al turno de palabra.

A raíz de la evaluación debían ser capaces de crear propuestas que velen por nuestra salud a través del seguimiento de unos estilos de vida saludable. Pueblo, gobernantes y empresario deben ponerse de acuerdo, bajo la atenta mirada de los miembros de la OMS, quienes una vez escuchada la problemática y propuestas, propondrán las diferentes medidas de actuación. Las medidas se someten a votación (roja en contra, verde a favor, amarilla se abstiene). Y todas las propuestas serían redactadas y englobadas en una Carta

- Mural promotor de estilos de vida saludable: en grupos mixtos de 4-5 personas, en la medida de lo posible se trabajaría para realizar un mural en pro de los estilos de vida saludables que resultaran creativos y atractivos.
- Búsqueda de enfermedades con antecedentes familiares: esta actividad estaba enfocada a acercar en un pequeñísimo paso la unidad didáctica al entorno familiar.



3. A nivel de las actividades de refuerzo

La herramienta elegida fue un blog de clase, [http:// waybloghealth.blogspot.com](http://waybloghealth.blogspot.com). A través del cual se enlazarían una serie de cuestionarios creados en google doc, cuyas respuestas se reenviarían a mi correo de g-mail, que servirían a modo de actividades de autoevaluación. De tal forma que todas las respuestas de mis alumnos me llegarían en forma de tabla excel. Igualmente en el blog se incluía un apartado destinado a dudas; de tal forma que cada alumno pudiera publicar sus inquietudes, y pudieran resolverlas entre ellos, y si fuera necesario con mi ayuda.

4. A nivel de las actividades de ampliación:

Como actividad de ampliación se propuso realizar una auditoría de salud en el entorno más cercano del alumno (familia y barrio). Trabajando una vez más por acercar la familia a la escuela.

Auditoría que se basaba en estudiar la incidencia de dos enfermedades cardiovasculares, la hipertensión y a hipercolesterolemia, en su entorno más próximo, así como la relación de estas enfermedades con factores como la edad, el sedentarismo, nivel de estudios.... Estos datos se recogerían a través de un instrumento que les serviría para pasar la encuesta y recoger los datos.

Una vez recogidos los datos, los alumnos debían plantear un par de hipótesis y hacer un breve comentario sobre los resultados que esperaban obtener. Después debería realizar un tratamiento estadístico libre de los datos y comprobar si sus hipótesis eran ciertas o no. Y por último en aquellos casos en los que las hipótesis se rechazan debían explicar porqué pensaban que había ocurrido esto.

5. A nivel de evaluación de las sesiones:

- Evaluación con el juego de las tarjetas de colores (verde, amarillo, azul, rojo), asignando cada color a una opción en una respuesta a,b,c,d de una pregunta tipo test formulada. Así resultaba bastante fácil identificar quien se había quedado con el grueso de la lección.
- Evaluación con "La pregunta en la bolsa": al finalizar la sesión se pasaría una bolsa al azar entre los alumnos. La bolsa contenía preguntas sobre dicha sesión, y además cada tarjeta estaba marcada con 3 posibles letras; M (mía) contestaba quien hubiera cogido la pregunta, S (suya) contesta el compañero de al lado o en su defecto el de delante y E (elige) contestaba el compañero que eligiera quien sacaba la pregunta con preguntas sorpresas, sin repetir compañero/a.

6. A nivel del examen:

El examen pasó de contener 10 preguntas cerradas de un total de 60 prefijadas, a contener 10 preguntas que mezclaban preguntas cortas y cerradas, preguntas abiertas y estudios de casos.

De la propuesta a los resultados

Qué funcionó bien

El alumnado, en general, respondió bastante bien a todas las actividades dinámicas, que supusiesen expresar ideas, argumentarlas en voz alta, moverse en clase, o poner en prácticas sus habilidades artísticas.



Así por ejemplo:

- El brain storming o lluvia de ideas que se usó, en las sesiones 1 y 2, para explicar los conceptos de salud y enfermedad, indujo a que los alumnos participaran, y salieran de forma voluntaria a la pizarra. Y contribuyó a que ellos mismos fuera capaces de construir sus propias definiciones, a partir de sus aportaciones iniciales.
- La pizarra tradicionales otro de los elementos que jugó a mi favor durante la sucesión de la unidad; y es que fue un hecho mayoritario la atracción que el salir a la pizarra suponía para los chavales, quizás por el egocentrismo propio de la etapa adolescente. De la misma forma, que también resultó un elemento útil para animar a los más tímidos a que participasen, sin negarse en ningún momento.
- La dinámica sobre ETS y prevención también tuvo un impacto positivo en la clase. Se hizo coincidir con un viernes cuando los alumnos están más nerviosos porque acaben las clases y empezar el fin de semana, y además les pilló un poco por sorpresa al final de la sesión. De tal modo, que presentado a modo de juego, el conjunto de la clase participó activamente en la dinámica, y algunos incluso. Fue muy enriquecedora y sirvió para un acercamiento al alumnado.
- El juego de las tarjetas, para la evaluación de las sesiones, resultó atractivo para la clase, sobre todo el primer día ya que aquello rompía totalmente con el esquema clases que existía hasta el momento.
- La actividad de “la pregunta en la bolsa”, usada para la evaluación de la sesión 4, mantuvo a los alumnos expectantes durante el transcurso de la misma y me sirvió para darme cuenta de que los chicos tenían problemas para entender parte del contenido como la clasificación de enfermedades (sesión 2), así como, para diferenciar la distintas fases de una enfermedad (sesión 3). Por lo que el día siguiente se decidió empezar la clase con dos mapas conceptuales sobre estos aspectos, que sería enfocado a la pizarra y rellenado entre todos.
- En la actividad sobre elaboración del mural, los resultados fueron sumamente satisfactorios. Prácticamente la totalidad de los trabajos cumplían con los requisitos especificados en la rúbrica correspondiente; eran creativos y promovían, en la dirección en que se pedían, los estilos de vida saludables.
- El blog de aula para las actividades de desarrollo. Aspectos positivos: fomentó la iniciativa de los alumnos para realizar las actividades fuera de clase, iniciativa que contribuirá en un paso más hacia la madurez de los alumnos; y, juntos, aprendimos a movernos en este nuevo entorno TIC, desarrollando la competencia digital que si bien no se contempla como competencia básica en el bachillerato, sí que le será de utilidad en su vida cotidiana y en su futuro profesional.

Qué funcionó mal

- Dinámica de grupo “Carta Magna por los estilos de vida saludable” en el primer grupo en el que la impartí se me fue de las manos...falló el respeto de turno, algunos no tomaron en serio su papel y el jaleo en la clase fue estrepitoso. Resultado de mi inexperiencia en el control de un grupo tan numeroso. El tutor de prácticas me llamó la atención y me invitó a redactar informes de faltas leves a los alumnos, si volvía a repetirse la situación en el siguiente grupo.
Lo que hice en el siguiente grupo fue adjudicar a una alumna el papel de supervisora, para que en la pizarra fuera apuntando que incumplían las normas...estos deberían entregar una redacción de 5 folios sobre el tema. La alternativa no fue efectiva al 100% pero la situación, al menos, fue más llevadera.



- La entrega de las tareas del blog. En la primera tanda, hubo alumnos que me comentaron que habían tenido problemas con el blog, como era la primera vez que yo también trabajaba con esta herramienta tic pensé que podrían tener razón y les amplié el plazo un par de días más. Lo cual supuso un error por mi parte pues se sucedieron los hechos en la segunda entrega. Y aún dejándoles más días, en una de las clases 10 de 28 alumnos no entregaron las tareas. Tampoco funcionó mi idea preestablecida de usar el blog para que los alumnos compartan dudas y respuestas a estas.
- La actividad “Auditoría de salud en tu entorno”. El problema de esta actividad fue que al tratarse de una actividad de ampliación sólo la realizaron 4 alumnas del grupo G y 2 alumnas del grupo F. Y era una actividad muy interesante que debía haberla planteado como una actividad de desarrollo, en lugar de una actividad de ampliación para haber forzado la participación del conjunto de la clase.
- Las presentaciones sobre enfermedades constituyen otro punto a mejorar en mi unidad didáctica. Si bien, no se trataba de una actividad innovadora en el aula, porque ya estaba contenida en la programación didáctica de la asignatura, sí que me resultó interesante seguir haciendo uso de ella en mi UD. Así pude comprobar que los alumnos presentan muchas dificultades a la hora de exponer; las presentaciones en power point, cuando las hay, suelen estar sobrecargadas de texto, resultando poco esquemáticas y llamativas (salvo un grupo de 1º F que hizo una presentación muy interesante sobre la enfermedad del beso y otro de 1º G que incluyó gráficos en su exposición sobre la malaria), suelen recurrir bastante a leer de la pantalla o directamente de una hoja, de la que algunos no levantan la mirada, evitando así enfrentarse a su público. Sin embargo hay algo que me sorprendió, y es que mientras en las clases diarias charlan muchísimo, en sus exposiciones se mantenían en silencio.
También se vivió un momento de “conflicto” con dos grupos de 1º G; uno de los grupos se negaba a exponer porque no tenían preparada la exposición y el otro grupo confesaba que ni si quiera había hecho el trabajo. Les pedí que ellos mismos fueran quienes me dieran la solución y su propuesta fue que les pusiera un “0”. Sin embargo, no me parecía justo pues ponerles un 0 significaba que no habían trabajado absolutamente nada, mientras sus compañeros habían tenido que preparar un tema y una exposición en plena semana de evaluaciones. Así pues, mi propuesta fue la siguiente “Se expondrá el siguiente día y se optará únicamente a la mitad de la nota”. El resultado definitivo fue que uno de los grupos hizo una exposición bastante aceptable, y el otro grupo, al menos hizo el trabajo e hizo una exposición con muchas carencias, pero las hizo.

Propuesta de mejora para una impartición futura de la UD

Como no todas las medidas funcionaron en el sentido de lo esperado, al final de la impartición de la unidad se elaboró una propuesta de mejora para una futura re-impartición de dicha unidad. Esta propuesta seguiría el hilo innovador que marcó la elaboración de la UD en el Practicum del máster, e iría enfocada a la consecución de 3 objetivos principales:

- Mejorar el uso de las nuevas tecnologías en educación.
Las nuevas tecnologías aplicadas en la educación han supuesto, en nuestros alumnos/as un handicap durante el desarrollo de la U.D. No obstante, el adquirir destreza en este campo resulta fundamental para su presente y futuro educativo, así como para su futuro profesional.



- Mejorar la comunicación verbal, en lengua castellana, y no verbal.
Las actividades escritas han puesto de manifiesto la necesidad de caminar hacia la meta del dominio de la lengua castellana escrita, además de impulsar la comunicación verbal y no verbal a través de las presentaciones.
- Mejorar la relación familia y escuela.
La relación familia-escuela como se ha visto a lo largo de este monográfico resulta muy deficitaria en el centro, lo cual podría traducirse en un perjuicio en el aprendizaje de los alumnos.
Nuestra mejora tendría como aliada una herramienta TIC, ya creada para el desarrollo de la unidad, el blog de aula waybloghealth.blogspot.com. Decidí que estaría bien apostar una vez más por esta herramienta, pues considero que es una buena herramienta para hacer llegar los contenidos al alumnado de una forma empática, si se organiza bien.
El haberlo usado únicamente para el desarrollo de actividades y consulta de dudas, no funcionó para establecer esa comunidad educativa intraaula, pretendida inicialmente; sino que más bien les causó cierto rechazo. Así que aunque la idea de hacer las actividades de desarrollo a través del blog me sigue pareciendo una idea acertada, sí que es necesario que este no sea el primer contacto con el blog, por ello se propone lo siguiente:
- Corto o documental bloggero
La primera actividad del blog consistirá en incluir en él un corto ó breve documental máximo 5 minutos. Este corto será de libre elección pero siempre en relación a los contenidos del tema.
Los participantes: los participantes serán los familiares más cercanos mayores de 18 años. De esta forma solventamos el problema de colgar imágenes de nuestros alumnos que en su mayoría son menores, a la vez, que damos un paso micrométrico en el acercamiento de la familia a la escuela.
El guión: el guión será elaborado por el alumno y entregado al profesor para su visto bueno. Si el profesor está conforme con los contenidos, el estudiante procederá a la grabación.
La grabación será de igual forma supervisada por el profesor quien una vez dado su aprobación lo incluirá en el blog. Estas grabaciones serán usadas en el transcurso de la unidad conforme se vayan tratando los diferentes aspectos.
Y una vez hemos conectado con el alumno pues iremos incluyendo las actividades del blog.
- Presentación del resumen semanal.
Queda sobreentendido, que a través de la actividad anterior estamos trabajando en la dirección de mejorar también, la comunicación y expresividad de nuestro alumnado. No obstante, haciendo referencia a lo mal que estaban las presentaciones sobre enfermedades, se va a proponer que cada viernes dos alumnos hagan una presentación de 2-3 minutos sobre el contenido trabajado en clase durante la semana.
Se les proporcionará un *documento sobre destrezas verbales y no verbales* en las presentaciones.
Se usaran las *herramientas:* power point ó prezi para presentaciones, y Mindomo para la elaboración de mapas conceptuales interactivos. Así como cualquier otra propuesta por el alumno.
Estas dos propuestas estarían dirigidas una vez más a crear una línea de acercamiento alumno-profesor-familia, a la vez que a adquirir la tan cotizada competencia digital, pese a que en bachillerato no se trabaje por competencias básicas.



De los resultados a la conclusión

A veces, no todas las medidas novedosas que se adoptan para la impartición de unos contenidos resultan óptimas, como es el caso. Pero ello no debe suponernos un problema, sino que debe abrir un camino a la reflexión del porqué una u otra medida no se ajustó a la comunidad de estudiantes a la que iba dirigida. Quizás el problema no resida en la medida adoptada, sino en la aplicación de la misma. En mi caso, acuso el fracaso de aquellas que no funcionaron bien, más al corto plazo del que dispuse para conocer a mi alumnado y a mi poca experiencia en este ámbito, que a ninguna medida en sí. Ya que si bien, los alumnos se quejaron de que eran muchas cosas en tan poco tiempo, la verdad es que la participación de los mismos en la mayoría de las nuevas actividades, resultó bastante satisfactoria.

No debemos tener miedo al fracaso, pues sólo puede fracasar quien lo intenta. Y si en ese intento por mantener la atracción de nuestros estudiantes hacia la materia, fallamos en la medida esto nos servirá para aprender a reformular dicha medida o rechazarla, si es necesario. Estaremos en este sentido, aprendiendo a aprender también desde nuestro papel como docentes.

Por ello quisiera hacer énfasis en la necesidad de innovar cada día en cada aula, en contra de cualquier postura fácil y conformista que pudiera suponer una barrera en la consecución de alumnos competentes, independientes y libres para forjar su propio conocimiento, su propia opinión y ser capaces de resolver los conflictos pacíficamente en su vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- FRANCISCO MARTÍNEZ Y JUAN CARLOS TURÉGANO (2010).Ciencias para el mundo contemporáneo.Guía de recursos didácticos. Unidad didáctica 5: La salud y la enfermedad. 178-215.
- MANUEL LÓPEZ NAVARRO. Inspector de educación. Modelo de programación de una unidad didáctica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007).Real Decreto 1467 /2007, 2 de Noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se establecen las enseñanzas mínimas.BOE-A-2007-19184.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (2008) Orden 5 de Agosto de 2008 por la que se regula el curriculum correspondiente al Bachillerato en Andalucía. BOJA 169-68.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (2008) Decreto 416/2008, de 22 de julio, por la que se establece la ordenación y las enseñanzas para el Bachillerato en Andalucía. BOJA 149.
- Proyecto educativo del IES Hnos. Machado
http://www.cienciasmc.es/web/pdf/u0_presentacion_de_las_CCMC.pdf
- Libro online: “Ciencias para el mundo contemporáneo”.http://leer.es/wp-content/uploads/web_cmc/index.htm
- Calidad e innovación educativa en los centros.<http://dl.dropbox.com/u/20875810/personal/calida2.htm>
- La motivación.¿Qué es motivar? Tipos de motivación.www.pedagogia.es/motivacion-tipos-motivar/
- Metodología en ESO y Bachillerato. www.slideshare.net/boulesis/metodologa-en-eso-y-bachillerato



Reseña Curricular de la autoría

Lorenzo Borrego,Auxi. Licenciada en Biología por la Universidad de Granada y Titulada del Máster de Profesorado en ESO, Bachiller, FP y Enseñanza de idioma, por la Universidad Pablo Olavide. Ha participado, como titulada en prácticas, en los proyectos *“Implicaciones ecológicas de la presencia de la gramínea exótica invasora Spartina densiflora en el Parque Nacional de Doñana y su entorno. Prevención, control y erradicación”* y *“Ecología de la restauración de la Fauna y Flora en la Finca de Caracoles (Actuación nº 6 del Proyecto Doñana 2005);* que desarrollan conjuntamente el grupo de investigación RNM311-Universidad de Huelva y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Dentro del máster ha participado como alumna en el taller de nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación, cuyos conocimientos ha llevado a la práctica en el IES Hnos Machado (Montequinto, Dos Hermanas), dentro de la asignatura ciencias del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato,durante la fase práctica de dicho máster. Igualmente ha participado como docente voluntarias en la asociación sevillana DESAL, de atención al drogodependiente y prevención de la drogodependencia, donde ha impartido clases del módulo científico-técnico a jóvenes en riesgo de exclusión social que se preparan para la obtención del título de ESO en la modalidad libre.



LOS COLEGIOS PÚBLICOS RURALES COMO MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Castillo García, Manuel

Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte. Servicio de Inspección Educativa. Avda. Ronda del Tamarguillo s/n. Sevilla, ESPAÑA manucastillogar2003@hotmail.com

Ramos Corpas, Manuel Jesús

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mjramcor@upo.es

Resumen: Se realiza un recorrido histórico de las Escuelas Rurales en España desde su origen a partir de la Constitución Española de 1812 hasta la actualidad, analizando su evolución. Se presenta una Escuela Rural actual de la provincia de Sevilla, Los Girasoles, que atiende a la población de Los Chapatales, Adriano y Pinzón, poblados de colonización de Los Palacios y Utrera. Se recogen sus características de infraestructura y de su entorno socioeconómico y cultural. Se transcriben sendas entrevistas realizadas al Director del centro y a un Maestro del mismo en las que se pregunta por las extraordinarias peculiaridades que ofrecen este tipo de escuelas y finalmente se presentan las conclusiones.

Palabras Clave: diversidad, escuela rural, compensación, escuela unitaria, escuela graduada.



1. Antecedentes de los colegios públicos rurales

Lejos están las escuelas rurales del S.XIX creadas por mandato constitucional — *Constitución de 1812 de 19 de marzo* — en la que en su título IX, que trataba de la instrucción pública, artículos 366 y 367 hacían referencia a la enseñanza primaria, estableciéndose la obligatoriedad de las escuelas primarias en todos los pueblos, añadiendo que los maestros se dedicarían a enseñar a leer, escribir, contar catecismo de la religión católica y obligaciones civiles. “*En todos los pueblos de la Monarquía debían de crearse escuelas de primeras letras*”. Por mandato constitucional se creó igualmente la Dirección General de estudios, que dependía de la inspección de educación, para velar por el cumplimiento de la ley.

El Informe Quintana (1813) elaborado por la Junta que presidía D. Manuel José Quintana, hacía referencia a la creación de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la monarquía con 500 vecinos. En 1821 se aprueba el Reglamento General de Instrucción Pública en la que se delegaba en las diputaciones provinciales la primera enseñanza, modificando la ratio de creación de escuelas en los pueblos (1/100 vecinos), y se obligaba a las diputaciones a cumplir con el derecho a la educación de los vecinos en localidades menores.

Aunque la instrucción pública pasó por una serie de cambios en sus distintos planes; entre ellos el Plan de Calomarde (1823), Plan Literario de Estudios (1824), Plan Pidal (1845), etc., no vamos a entrar en el análisis de cómo afectaron a las escuelas rurales o de pueblo, ya que la mayoría quedaron en simples conjeturas y planes no aplicados a pesar de los intentos políticos y sociales.

Tuvo bastante importancia, ya que duró hasta el año 1970, la primera Ley General de Educación (1857), conocida como la Ley Moyano, debido a su promotor como ministro de fomento Claudio Moyano. Supuso la reforma del Informe Quintana y su Reglamento de 1821 estructurando la enseñanza en dos etapas básicas --primera y segunda--. La Enseñanza primera se dividía a su vez en elemental (6 a 9 años) y la superior de (9 a 15 años).

La primera enseñanza elemental era obligatoria para todos los españoles y gratuita para las familias que no tuvieran recursos, incluso se llegaba a decir que los padres serían multados si sus hijos no asistían a la escuela. Esta enseñanza dependía de las Juntas Locales y era atendida por los Ayuntamientos. *En 1870 existían en España 25.595 escuelas y sólo 29.122 maestros, este dato indica que la mayoría de las escuelas eran unitarias.* (Negrín,2006:275)

Posteriormente la época republicana fue una de las de máximo esplendor en la creación de escuelas, decía Azaña “*La Escuela es el escudo de la república*”, sirvió esta de revolución y creador de un proyecto de hombre nuevo como base de la República.

La República acomete un plan ambicioso de creación de escuelas “Plan Quinquenal”, previendo la creación de siete mil escuelas el primer año y veinte mil los cuatro restantes, por lo que era necesario dotar de maestros para tantas escuelas, posteriormente se publicó el llamado “Plan Nacional de Cultura” para construir treinta mil escuelas en ocho años. No obstante estos datos, la planificación no se correspondió con la ejecución real, ya que por un lado la falta de liquidez y por el otro la falta de una estructura especializada para acometer las grandes infraestructuras hicieron que solo se crearan alrededor de siete mil escuelas, lo que supuso que gran cantidad de alumnado quedara sin escolarizar, o escolarizado en locales no apropiados para la docencia.



En la etapa de la dictadura la escuela sufre una involución, debido principalmente a los maestros sancionados por el Ministerio de instrucción pública, unos quince mil fueron separados del servicio, mediante los llamados “expedientes de depuración”. Sainz Rodríguez diseñó un modelo de sistema educativo para anular el modelo republicano con gran represión ideológica hacia los maestros, atacando la ILE (Institución Libre de Enseñanza, con Giner a la Cabeza).

Se produce un hito importante para la escuela rural en 1945 con la promulgación de la Ley de Educación Primaria — *que hasta el 1967 fue el modelo establecido* —, esta ley establecía como objetivos entre otros la de “proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria” disminuyendo la creación de escuelas rurales 1/250 habitantes. Los años que van desde el 1953 a 1960 supusieron un estancamiento en la construcción de escuelas públicas y potenciación de escuelas privadas, incluso se llegó a 1968, con casi un millón de niños sin escuela, y con unas ratios altísimas y escuelas en casas y locales comerciales en las barriadas más pobres de las ciudades. En 1962 mediante decreto se exigía la concentración de distintas escuelas unitarias bajo un mismo director, iniciándose en muchos municipios la graduación. En 1970 se cerraron muchas escuelas en los pueblos de España, debido a la ratio impuesta 1/30 alumnos, propiciándose la concentración en municipios mayores, incrementándose las rutas de transporte escolares y otros servicios paralelos

Los Planes de Desarrollo Económico y Social (1964-1975) — *fueron tres planes de planificación con los que se superó el período estructural económico denominado Autarquía, que se remontaba a la posguerra* — preveían la construcción de un número significativo de escuelas, y empieza a entenderse la educación como inversión y no como gasto, en uno de estos planes se establece como estrategias para al EGB, entre otras la de “hacer posible la concentración escolar y la graduación de la enseñanza, con la consiguiente mejora de la calidad y eficacia”. En 1968 es nombrado ministro de Educación Villar Palasí planteando la reforma con la publicación del famoso Libro blanco: *La educación en España. Bases para una política educativa. Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*”, en la que se comenzaba con un llamamiento a la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica (6-13 años). Este incremento de educación requería la construcción de nuevas escuelas y modificación del sistema de red existente hasta el momento, teniendo que reconvertir plazas de la etapa infantil (párvulos de aquel momento, no obligatoria) para la reconversión en plazas obligatorias, para ello, era necesaria financiación. *El presupuesto para educación paso de 24.705 millones de pesetas en el año 1968 a 101.106 en el año 1975.* (Negrin, 2006).

A partir de 1976 para la escuela rural se opta por supresiones de las unitarias fomentándose la concentración, no obstante los programas de educación compensatoria de los años 80, las reivindicaciones políticas de los distintos municipios afectados, la problemática de los transportes escolares, la dispersión de municipios y aldeas, y otros factores hicieron que permaneciera la escuela rural como estructura básica de educación para todos los niños de las clases sociales arraigadas a los ámbitos rurales de España.

En 1978, se publica la Constitución Española, en el artículo 27, reconoce a “ todos los españoles el derecho a la educación” y, en su artículo 9.2, encomienda a los poderes públicos que “promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos”.

Como consecuencia de su título VIII, que trata de la organización territorial del estado, se establece una división territorial con derecho a las autonomías; en Andalucía se publicó el Estatuto de Autonomía para Andalucía y en su artículo 12.1 establece que la “Comunidad Autónoma de Andalucía promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; removerá los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, y facilitará la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social”.



A partir de la publicación de nuestra carta magna, uno de los principios básicos sobre los que se fundamenta la política educativa es la de compensar y corregir las desigualdades que por razones socio-económicas, culturales y geográficas impidan o dificulten el acceso a la Educación, o tenga como efecto el que la calidad de la misma sea inferior a la del resto de la población escolar. Este principio afecta de lleno a nuestra escuela rural y por ende a los niños y niñas de estas pedanías repartidas por toda nuestra geografía.

Los problemas geográficos o de dispersión no deben impedir o dificultar el que ningún alumno pueda acceder a una educación digna, complementando este objetivo con el arraigo en su medio social y familiar, debiéndoles de ofrecer una educación de calidad en el medio que habitan, lo que incluirá la creación y rehabilitación de estructuras escolares para el acercamiento de la escuela al alumno y la comunidad educativa.

En el año 1988 se potenció la Escuela Rural mediante diversas actuaciones, entre ellas la construcción de centros en zonas que carecían de servicios educativos, la reparación y reapertura de escuelas situadas en zonas rurales, y el desarrollo de Programas de Educación Compensatoria que proporciona un tratamiento específico de la Escuela Rural.

Otro tipo de medidas que potenció la Escuela Rural fueron los llamados “Planes de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía” que contemplaban un conjunto de medidas dirigidas a potenciar la Escuela Rural y a mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza que en las mismas se imparte, entre ellas la de propiciar el establecimiento de agrupaciones de Escuelas Rurales con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de la misma o distintas localidades, de forma que se constituyan como un solo Centro educativo—siendo el caso de la investigación en centros que vamos a realizar— Su denominación será la del “Colegio Público Rural” y abarcarán, siempre que sea posible, los 3 ciclos de la Enseñanza Primaria. Se ordenaron las distintas unidades escolares existentes en una o varias localidades, agrupadas y constituidas como un solo centro docente, disfrutando de plena capacidad académica y de funcionamiento, como así se recogía en el artículo primero del Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales en la comunidad autónoma andaluza.

Tuvo que aprobarse la Orden de 15 de abril de 1988 para desarrollar este último en el que se definía el concepto de Escuela Rural como *“aquella que es única en la localidad y tiene mas de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población”*. Para la puesta en marcha de este tipo de escuelas sería necesario regular el servicio de los profesores que tuvieran destino en los mismos, por ello se decía que *“los profesores que presten sus servicios en los colegios públicos rurales podrán desarrollar la docencia en cualquiera de las localidades y unidades que constituyen el colegio público rural, en función del proyecto educativo del centro y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos”*, por lo tanto se supedita la necesidad del alumnado y el proyecto institucional antes que el interés particular del maestro por elegir una unidad o sección perteneciente al centro.

Otro aspecto importante para poner en funcionamiento un centro de estas características con alumnos de distintas localidades, pero de características sociales similares era la de la elaboración del currículo o proyecto educativo llamado hoy, y por aquella época proyecto curricular o proyecto pedagógico. Para ello se establecieron una serie de características diferenciadoras que debían de cumplir este tipo de documentos, entre ellas:

- Un modelo organizativo adaptado al medio donde se inserta
- Adaptación del curriculum al medio.



- Metodología renovadora adaptada a las peculiaridades de la escuela rural.
- Perfeccionamiento específico del profesorado.
- Aplicación de programas psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de la zona, en colaboración con los servicios de apoyo escolar.
- Organización de convivencias e intercambios de alumnos a fin de evitar su aislamiento.
- Programas de desarrollo comunitario.

No obstante lo anterior, la experiencia nos demuestra que el motor del aprendizaje en los alumnos son los profesores, y que estos deben ver un cierto aliciente para trabajar con este tipo de alumnos; por ello la Administración estableció medidas incentivadoras a cuatro niveles; incrementando la dotación de profesores dependiendo del número de unidades, dando estabilidad al profesorado mediante fórmulas de concesión de puntuación para los concursos de traslados, mejorando las instalaciones de los centros y por último estableciendo otro tipo de planes paralelos como el de preescolar en casa, o de absentismo para las épocas de recolección de cosechas.

Una vez elaboradas las normas de “reconversión de colegios públicos” en “escuelas rurales”, empezaron a ponerse en funcionamiento nombrando a los equipos directivos que lideran este tipo de escuelas en las que el maestro debe poner en juego todo su conocimiento, aptitudes y actitudes para atender alumnos en una misma unidad desde infantil hasta sexto de primaria. Si además de los distintos ciclos le sumamos que el maestro debe de atender a los alumnos repetidores mediante un plan o programa específico de recuperación de los aprendizajes no adquiridos, además de atender a alumnos con N.E.A.E o a los alumnos que tengan dificultades en las áreas instrumentales básicas, nos daremos cuenta de la dificultad que tiene impartir docencia en este tipo de escuelas, y que pueden considerarse como verdaderos modelos de atención a la diversidad en nuestro país.

Para obtener datos del funcionamiento de la experiencia hemos utilizado técnicas de corte cualitativo que tienen como eje central un estudio de caso, que será objeto de ampliación y contraste en sucesivos estudios con una finalidad descriptiva-explicativa, vehiculado a través de diferentes estrategias (Rodríguez, Gil y García, 1999): entrevistas en profundidad, observación participante, y el análisis de contenido.

COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.) LOS GIRASOLES. MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Características del centro.

El Colegio Público los Girasoles está compuesto por tres secciones situadas en distintos lugares repartidos por su ámbito de influencia, incluyendo las secciones y unidades de Los Chapatales, Pinzón y Adriano. Vamos a focalizar la experiencia en la sección más pequeña situada en la pedanía de Adriano, de una única unidad con alumnos de infantil y primaria.

El nivel socio económico cultural es medio bajo. La mayoría de padres y madres no poseen los Estudios Básicos completos. La preocupación de las familias respecto a las tareas escolares es escasa. Las formas de utilización del tiempo libre por parte de los niños es sobre todo jugar en la calle y ver la televisión. Las expectativas de las familias con respecto a la formación de sus hijos son, en general, que cubran el periodo de la enseñanza obligatoria para que puedan acceder al mundo laboral. Pocas son las familias que tienen expectativas, para sus hijos, de estudios superiores, básicamente por razones económicas. La población se halla en situación de estancamiento. Las



expectativas económicas para las nuevas familias son escasas. La población aproximada de las pedanías que están adscritas al centro es la siguiente:

- Adriano: 53 habitantes
- Chapatales: 357 habitantes
- Pinzón: 420 habitantes.



*Fachada principal del centro.
Autoría:(Castillo y Ramos)*



*Patio de juegos y pista deportiva.
Autoría:(Castillo y Ramos)*



*Alrededores.
Autoría:(Castillo y Ramos)*



*Alrededores.
Autoría:(Castillo y Ramos)*

Al tratarse de una población de colonización, procede de lugares muy dispares. A pesar de haber transcurrido varias generaciones, son frecuentes los problemas de desarraigo, manteniéndose la dependencia afectiva de la población de origen, y dificultando la conciencia de grupo social. En cuanto a las profesiones, la mayor parte de los padres se dedican a la agricultura. Las madres, mayoritariamente, son amas de casa. La relación de los distintos poblados con cada uno de sus municipios es escasa, por la distancia. Con el único municipio que tienen unas relaciones habituales por ser el más cercano y que les presta la mayoría de los servicios básicos, es con Los Palacios. Los poblados de Pinzón y Chapatales están comunicados con Los Palacios mediante un servicio diario de autobús, con un horario de mañana y otro de tarde. En Adriano dependen del vehículo propio para cualquier desplazamiento.



*Aula de primaria.
Autoría:(Castillo y Ramos)*



*Aula de infantil.
Autoría:(Castillo y Ramos)*



*Agrupamiento de alumnos.
Autoría:(Castillo y Ramos)*



*Utilizando las TIC
Autoría:(Castillo y Ramos)*

La distancia entre los poblados es la siguiente:

- Chapatales - Adriano: 12 Km.
- Adriano - Pinzón: 18 Km
- Pinzón - Chapatales: 6 Km.

Respecto al poblado de Adriano – objeto de análisis-- , los alumnos están agrupados en distintos niveles educativos y estos a su vez, poseen aspectos diferenciados en cuanto a su desarrollo psicoevolutivo y madurativo. Se puede decir tras el análisis de datos que son alumnos con un rendimiento escolar medio, sin llegar a destacar en ninguna de las áreas y niveles educativos, excepto algunos casos como las alumnas de 4 años de la etapa de Infantil, cuyo nivel es superior al exigido, pero sin presentar excesivas dificultades en cada una de las competencias curriculares.

Tan sólo existe un alumno que presenta cierto problema en cuanto a la adquisición de objetivos, con el que se están llevando las medidas oportunas para que adquiera los objetivos generales. Aunque su nivel de desarrollo madurativo y competencial es aceptable, la motivación y el entorno familiar es un factor con el que hay que convivir y luchar, en la mayoría de los poblados de estas características.

El centro tiene un solo edificio que consta de dos aulas destinadas al alumnado, una pequeña sala que se utiliza como dirección, otra sala como almacén de educación física y una pista polideportiva de unos 200 metros cuadrados.



En resumidas cuentas, las características principales del contexto son las siguientes:

- Población aislada, con falta de identidad social.
- Escasos servicios en los Poblados.
- Nivel económico medio-bajo.
- Población eminentemente agrícola.
- Roles sociales y de género muy acentuados.
- Nivel cultural muy bajo.
- Escasas posibilidades para usar el tiempo de ocio.

Respecto a la especificidad de llevar a cabo las funciones de dirección de un centro con las características rurales, el Sr. Director nos manifiesta que lleva en el centro veinte años.

*“En una escuela de este tipo es fundamental **mantener y procurar** que haya un buen clima de trabajo y que las **relaciones** entre los distintos sectores de la comunidad escolar, sean lo más **respetuosas posibles y tolerantes**. No hay una regla fija, pero la experiencia nos indica que si basamos las relaciones humanas (alumnado, padres-madres, profesorado, representantes municipales, etc.) en aquellos **valores que fomentan el afecto y la empatía**, los resultados que obtenemos serán francamente óptimos. Esto se puede lograr gracias a **la flexibilidad en las actuaciones, las propuestas de trabajo y las actividades a realizar**. Desde el Equipo Directivo tratamos de no imponer al personal comportamientos y tareas que no cuenten con la aceptación de ellos mismos y de los que no se sientan partícipes, para ello habrá de servirse de ciertos instrumentos como el escuchar, el dialogar, la persuasión, etc. Como se suele decir “tener mano izquierda”. No obstante a la hora de proponer o realizar cualquier actividad, trabajo o proyecto, éstos son previamente planificados y diseñados para, una vez expuestos, debatirlos y consensuar su desarrollo. Los resultados de esta forma de trabajar es la implicación, casi por completo, de todo el profesorado y alumnado y en menor medida de las familias, en todas las actividades, proyectos o programas a realizar.*

Respecto a las diferencias que encuentra un maestro en este tipo de escuelas.

Entrevistador: ¿Qué diferencias existen con la escuela convencional desde tu experiencia?

Entrevistado: En principio la más evidente es la conformación de las unidades: mezcla de niveles, ciclos o etapas. Contar con un profesorado itinerante y otro compartido implica una organización especial del horario: no poder liberar un horario entero para el apoyo, prever reducción horaria por itinerancia, etc. Al tener varios niveles en una misma aula requiere la organización de distintas actividades simultáneamente. Mayor implicación emocional con el alumnado y la familia. La relación entre todo el profesorado es semanal. Falta la convivencia diaria al no estar ubicado el profesorado en un mismo centro. La distribución y la organización del alumnado en el aula. Al ser grupos muy heterogéneos requieren de una metodología más basada en la colaboración, la cooperación y la autogestión. El profesorado, con el tiempo, logra tener más conciencia de pertenencia al grupo y de caminar hacia una misma meta. Los problemas de convivencia y/o disciplina apenas existen y en el caso de que surjan, la intervención de la familia es inmediata por proximidad, ayudando a solventar la situación casi instantáneamente.

Este tipo de centros, aun con los incentivos que la Administración ofrece a los maestros, tienen una serie de dificultades para su funcionamiento.



Entrevistador: ¿Cuáles son las principales dificultades que te has encontrado en este tipo de centros?

Entrevistado: El hecho de estar segregados en distintos centros-Poblados puede provocar, en el profesorado, la sensación de no pertenecer al colegio agrupado, la coordinación entre los distintos ciclos, requiere de un mayor esfuerzo para coordinar las distintas actividades que se realizan a nivel de centro y la continuidad del profesorado.

Al observar la relación entre alumnos y profesores, la cercanía, el respeto mutuo, el seguimiento continuado y la observación diaria de la evolución de los aprendizajes del alumnado, nos preguntamos sobre las ventajas desde un punto de vista pedagógico.

Entrevistador: ¿Qué ventajas pedagógicas tiene este tipo de centros?

Entrevistado: Mejor conocimiento del alumnado y de su familia. El aprendizaje es cooperativo y colaborativo, donde los niños aprenden unos de otros y todos juntos. La enseñanza, con tan pocos alumnos/as por aula, es prácticamente personalizada. A estas edades, según algunos expertos, es bueno que los niños estén en contacto con su localidad, con su medio y con sus familias. Estos niños aprenden autogestión porque ellos solos se encargan de muchas cosas, por ejemplo de organizar y atender la biblioteca. Los mayores se encargan de los pequeños: aprenden a tolerar, a compartir, a solucionar los problemas que van surgiendo, en definitiva son niños muy autónomos. Contar con profesorado especialista, implica mejor calidad de enseñanza.

Y desde un punto de vista social.

Entrevistador: ¿Qué ventajas sociales aporta la escuela rural?

Entrevistado: La Escuela es el principal foco cultural de los Poblados. Se evita el transporte escolar. Durante el día, el pueblo no se queda sin niños lo que favorece el arraigo familiar y social. Mayor integración con el medio. Evita la emigración de familias jóvenes.

Ventajas generales.

Entrevistador: ¿Qué otras ventajas tienen este tipo de centros?:

Entrevistado: Mejora de las instalaciones, se facilita la escolarización de alumnado que vive en áreas próximas: cortijos, casas de campo, etc., se aprovechan y se distribuyen mejor los recursos humanos y materiales. Mayor presupuesto para gastos por estar dentro de los planes de compensación de la Consejería de Educación. Mayor autonomía organizativa.

Una vez mantenida reunión con el Sr. Director, nos acercamos a un nivel de concreción más cercano, manteniendo reunión con el maestro de la unidad de Adriano, para conocer sus impresiones y obtener datos a través de una entrevista estructurada sobre distintos aspectos relacionados sobre la organización, atención a la diversidad, TIC, etc. Lleva desde el año 2.003, y ha pasado por varias etapas educativas, tanto en Educación Primaria como Secundaria y en distintas especialidades (maestro de Música y maestro de Primaria), desde centros situados en capitales donde existían varias líneas, hasta centros pequeños de poblaciones de sierra donde el número de alumnos era reducido, tales como Tudela (Navarra), Huelva capital, Almonaster la Real (Huelva), Chimeneas (Granada), Olvera (Cádiz), Arahal y Utrera (Sevilla), lo que nos permite una mayor riqueza en las diferenciaciones y singularidades de este tipo de escuelas.

Entrevistador: ¿Qué diferencias percibe principalmente en cuanto a la forma de enseñar?:



Entrevistado: La principal diferencia radica en la diversidad de contenidos que se trabajan en un mismo espacio y en un mismo tiempo. En un aula ordinaria, el maestro realiza una actividad que en mayor o menor grado, todos los alumnos la siguen y la llevan a cabo. En un centro con estas características, el tiempo que se dedica a cada uno de los niveles educativos que coexisten, es menor. Hay que programar cuidadosamente cada una de las actividades que cada grupo de alumnos debe llevar a cabo para que no se solapen las de un determinado nivel con las de otro. Así, hay que buscar momentos individuales para unos y momentos colectivos para otros, actividades dinámicas con actividades pasivas, a la vez que otras situaciones en las que todos pueden llegar a realizar una misma tarea, pero adaptada a su desarrollo madurativo.

En un escenario como la de este tipo de centros donde hay alumnos desde infantil hasta de tercer ciclo de primaria, la atención a la diversidad es una constante que impera en la planificación y en la forma de acercamiento del maestro hacia sus alumnos.

Entrevistador: ¿Cómo se adapta usted al contexto en cuanto a la programación de los ciclos? ¿Qué estrategias utiliza para atender a cada tipología de alumnado según ciclos dentro del aula?:

Entrevistado: Entre todos los recursos empleados en el aula, el elemento conductor es el libro de texto. Es la guía en torno a la cual giran todas las demás herramientas educativas. La programación la realizo en torno a los contenidos que se van trabajando en el libro, pero siempre buscando en la medida de lo posible, cierta interdisciplinariedad entre los diferentes niveles. Por ejemplo, si con primero se está trabajando los números ordinales, intento que en segundo y tercero, los contenidos sean los mismos, pero ampliados. De esta forma se refuerzan y amplían unos contenidos con otros, dando lugar a un aprendizaje mucho más significativo para los alumnos.

Respecto a la segunda pregunta, las estrategias empleadas para la atención individualizada del alumnado es mucho más diverso, variado y efectivo en un grupo con estas características, ya que los apoyos son mucho más personalizados. El centro de Adriano hace uso de una maestra de apoyo que permanece la mayor parte del horario escolar en el Centro, menos un día a la semana que vienen otros maestros para realizar el apoyo. Esta medida hace que siempre haya dos maestros (el tutor y uno/a de apoyo). Tanto las medidas como los recursos empleados son numerosos y diversificados, haciendo especial referencia al material empleado y diseñado para cada uno de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje y para cada uno de los distintos niveles educativos que aquí se imparten. Además de emplear libros de texto, fichas, cuadernillos... también realizamos nuestro material, de elaboración propia, diseñado por la maestra de apoyo y el tutor.

La organización del aula, es un tema fundamental al tener distintos niveles, las tipologías convencionales no pueden funcionar en este tipo de escenarios.

Entrevistador: ¿Cómo se organiza un día normal?:

Entrevistado: En Adriano, depende de varios factores. Al ser un número reducido, podemos llevar a cabo distintas formas de organización. Normalmente los alumnos de la etapa de Infantil suelen recibir clases de la maestra de apoyo, además de los alumnos de primero, ya que para estos alumnos se ha decidido llevar a cabo un paso progresivo en el cambio de la etapa de Infantil a la de Primaria. En las áreas donde se presta más las actividades en grupo, como en plástica, música... los alumnos se unen a los restantes de la etapa de Primaria, mientras que cuando tienen que realizar actividades individuales y autónomas, pasan al aula donde se encuentra la maestra que les ofrece una atención más personalizada e individualizada, atendiendo así a cada una de las peculiaridades de cada uno de los alumnos y alumnas de primero.



De esa forma desdoblamos las unidades según el interés pedagógico en cada momento. Por otra parte, los alumnos de segundo y tercero, que ya han adquirido unas destrezas y habilidades propias de la etapa de Primaria, se organizan en el aula de Primaria donde está el tutor. En ciertas ocasiones, todos los alumnos realizan las mismas actividades. Los dos maestros entonces nos encontramos en la misma aula. Se hace así, indispensable una coordinación entre los dos maestros, y estos, a su vez con los demás docentes especialistas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los once alumnos.

La normativa básica sobre evaluación en las etapas obligatorias establece que la técnica preferente debe de ser la observación continuada del alumno, así se realizaba en la escuela del siglo pasado en la escuela unitaria, fue cuando con la universalización de la educación cuando nace la escuela graduada, y por ende nuevas formas de evaluar.

Entrevistador: ¿Cómo evalúa a los alumnos? ¿Tienen sentido los exámenes, cuando usted conoce perfectamente la evolución del alumnado?:

Entrevistado: Los instrumentos de evaluación son diversos, tanto para los alumnos como para el maestro. La observación directa es una de las mejores herramientas de la que podemos hacer uso, pero no hay que dejar detrás las anotaciones diarias, las preguntas orales en clase, y todos y cada uno de aquellos mecanismos que nos proporcionen información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Por ello, los exámenes escritos también forman parte de las estrategias empleadas para obtener una visión detallada de los objetivos y competencias que va consiguiendo a lo largo del curso escolar. La información que se recoge es mucho más rigurosa y pormenorizada. Hay detalles que en un centro ordinario se pasan por alto, mientras que aquí, la información que se obtiene de cada uno de los alumnos es mucho mayor. Esto hace que la evaluación que se le da a las familias sea también mucho más detallada.

Las relaciones entre docente-discente y entre docente-comunidad educativa en general deben ser muy diferentes a las que hay en las escuelas convencionales, estas afectaran a la cercanía del maestro, la resolución inmediata de problemas, el conocimiento del porqué de muchas situaciones que suelen pasar en las escuelas y no se entienden.

Entrevistador: ¿Qué tipo de relaciones existen entre maestro-alumno en un centro como este a diferencia de otros.?:

Entrevistado: El tiempo que se puede dedicar a cada uno de los alumnos y alumnas es mucho mayor en un centro con estas características que en uno ordinario. De esta forma, el conocimiento que se tiene de cada uno es elevado. Cualquier problema que pueda surgir, se afronta con rapidez y con más posibilidades de obtener resultados positivos. No sólo el conocimiento de cada alumno y alumna. El componente afectivo también juega un papel importante. La interrelación diaria y continua con el alumnado hace que se generen unos lazos y vínculos sociales más que importantes, que crean un proceso de aprendizaje muy especial entre alumno-maestro. Las familias se encuentran en un plano más cercano al tutor que en un centro normal. La comunicación y la interacción con los padres es diaria. Esa hora de tutoría que existe para informar a los padres se queda casi en la sombra, ya que la información con las familias fluye con gran dinamismo a la hora de entrar los alumnos, en la salida y en cualquier momento en los que el maestro o maestros coinciden con los padres. La información a los padres es casi diaria, y muy personal, sin dejar a un lado otras vías de comunicación como la agenda, el correo electrónico, la página web, etc. Las madres (sobre todo) se prestan a cualquier iniciativa o actividad que se realice.



Las nuevas tecnologías son preceptivas para las etapas obligatorias de enseñanza, en este tipo de organizaciones sociales, la brecha digital podría incluso aumentar si no se toman las medidas oportunas desde el inicio de la escolaridad.

Entrevistador: ¿Utiliza las nuevas tecnologías? ¿cómo?:

Entrevistado: Las TIC se convierten en un recurso casi indispensable en un centro con estas características. Las ventajas de utilizarlas son enormes, sin dejar a un lado los recursos que siempre se han utilizado en otros tipos de formatos. Tanto la maestra de apoyo como yo, hacemos un importante uso de cualquier ayuda tecnológica que podamos utilizar. Empleamos recursos materiales del centro (dos ordenadores de sobremesa, dos portátiles, un proyector y una pantalla de TV) y recursos propios (dos portátiles más, tabletas digitalizadoras e incluso nuestros smartphones) que los ponemos al servicio del Centro para facilitar nuestra labor docente, junto a los recursos materiales ordinarios como pizarras, cuadernillos, fichas, etc. Por ejemplo, es de gran ayuda tener varias pizarras donde poder trabajar diferentes contenidos para los distintos niveles educativos. De esta forma, la información queda durante más tiempo reflejada, sin tener que borrar la pizarra para trabajar otros contenidos con otros alumnos. Las actividades, presentaciones y trabajos realizados con el portátil dan también más autonomía a los alumnos, sin tener que estar continuamente dirigiendo la actividad docente. Muchas veces, el portátil se convierte en un tutor virtual que ayuda muchísimo en la labor diaria. También me gustaría comentar que aunque resulte sorprendente, no tenemos conexión a internet. Todos los recursos audiovisuales tenemos que conseguirlos en nuestras casas para poderlos llevar al aula. En algunos centros educativos he visto pizarras digitales sin utilizar, ordenadores apagados, ultraportátiles del alumnado sin abrir, mientras que en esta unidad, continuamos desde hace años sin conexión a internet.

2. Conclusiones

- Uno de los principales obstáculos en este tipo de centros es el trabajo de contenidos, atendiendo a niveles educativos distintos.
- El horario como estructura del tiempo asignado a cada área es difuso, al tener que atender a distintos tipos de alumnos. Si no se ha terminado una actividad, el horario se puede alargar o acortar, las actividades se pueden ampliar o reducir, sin tener la presión de que se nos acaba el tiempo.
- La programación no sólo debe tener en cuenta los distintos tipos de contenidos para cada ciclo, sino que debería de hacerse un estudio de contenidos transversales que coincidan en su gran mayoría.
- La atención a la diversidad es mucho más individualizada y personalizada y mucho más efectiva que en un centro ordinario. El material y los recursos empleados son más personales y precisos para cada alumno.
- Las relaciones interpersonales son más dinámicas, más rápidas. La información fluye con más rapidez y agilidad entre docentes, padres y alumnos.
- La metodología empleada, recursos, descansos, horarios, etc., es más flexible que en un centro donde los elementos y sujetos que interactúan deben seguir un orden estipulado.
- La información que se llega a obtener es mucho más detallada, más rigurosa, más amplia que en un centro convencional. Esto hace que los padres tengan una evaluación más precisa de los progresos y dificultades de sus hijos durante todo el curso escolar.



- Los recursos informáticos y comunes se convierten en una valiosa herramienta para poder ejercer la labor en los distintos niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1978. BOE:29 de diciembre de 1978
- DECRETO 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales en la comunidad autónoma andaluza.
- FEU I GELIS, J. (2004) "La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma" *Erural*. Educación, Cultura y Desarrollo, año 2 nº 3, junio 2004, Universidad de Playa Ancha, Chile.
- LEY ORGÁNICA 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. Fecha de publicación: 01/02/1982. B.O.J.A: número 2, página 21 y siguientes.
- NEGRIN FAJARDO, O. (2006). *Historia de la educación española*. UNED
- ORDEN de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el DECRETO 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales en Andalucía.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E.(1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga:Aljibe.
- SANTAMARIA LUNA, R. (2012). Un pocode historia de la escuela rural en España.*escuelarural.net*
- SUÁREZ PAZOS, M., MEMBIELA IGLESIAS, P. (2011). Nostalgia por la escuela rural en los recuerdos de sus antiguos estudiantes. *Profesorado : revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 15, n. 2 ; p. 315-325. Granada.

Reseña Curricular de la autoría

Manuel Castillo García es Ingeniero y Arquitecto por la Universidad de Sevilla. Diploma de Estudios avanzados por la Escuela Superior de Ingenieros de la UNED. Ha sido profesor de enseñanza secundaria durante diez años en los que ha ejercido varios cargos, entre ellos el de Jefe de Departamento y Director. Actualmente pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación. Ha tutorizado profesores en prácticas y alumnos para la obtención de Certificado de Aptitud Pedagógica. Ha participado como profesor en el Master en Profesorado de Educación Secundaria en la UPO, y como ponente en distintos cursos dirigidos a profesores y directivos de los centros sobre "gestión y dirección de centros educativos". Participa en el Proyecto de investigación: "Buenas prácticas en la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria", de reciente aprobación por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Manuel Jesús Ramos Corpas es Doctor por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en el área de Psicología Social donde desempeña la labor de Profesor Asociado. Master en Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad por la misma Universidad. Recientemente ha cursado el Título de Especialista en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Actualmente desarrolla su actividad principal en la Delegación Provincial de Educación de Sevilla, donde ejerce de Inspector de Educación. Está interesado en los problemas de violencia y victimización de los adolescentes escolares así como en su ajuste e integración social. Ha coordinado diversos proyectos de investigación, el más reciente titulado: "Educación para los conflictos y la convivencia", financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Actualmente participa en el Proyecto de investigación: "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica" dirigido por el profesor Musitu y en el titulado: "Buenas prácticas en la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria", ambos de reciente aprobación por el Ministerio de Educación y por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía respectivamente.



LA ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL EN LOS PROGRAMAS DE ESCUELAS TALLER

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Muñoz Díaz, María del Carmen

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *mcmundia@upo.es*

Martínez Gimeno, Almudena

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *amartinez@upo.es*

Resumen: La orientación laboral disfruta actualmente una gran importancia, puesto que supone para el alumnado un puente entre el entorno educativo y el entorno laboral, preparación que se antoja necesaria para poder hacer frente a un mundo laboral cada día más competitivo y más copado de profesionales capacitados por la gran oferta formativa.

Los programas de Escuelas Taller se han constituido y consolidado como verdaderas vías de empleo de miles de jóvenes, donde como objetivo principal se plantea entre otros el proporcionar una cualificación profesional para su posterior inserción laboral en el mercado de trabajo, fundamentada en la práctica real en la ocupación.

Por este motivo y por la importancia que posee el trabajo en nuestras vidas, así como la dificultad que existe actualmente en encontrar y mantener un puesto de trabajo, la orientación laboral se erige como un gran apoyo para el alumnado de Escuela Taller.

Palabras Clave: Orientación Laboral, Inserción Laboral, Escuelas Taller, Formación y Empleo.



Introducción

Vivimos en una época donde la juventud se han instalado en plena crisis, donde la ausencia de iniciativas de empleo tiene en la población joven a unas de sus principales víctimas. Según datos de un reciente estudio del Servicio Andaluz de empleo (SAE) titulado *El mercado de trabajo de los jóvenes andaluces*, con datos de finales de 2011, la población joven andaluza está siendo más perjudicada por la crisis económica que atravesamos que el total de la población ocupada, afectando más a las mujeres que a los hombres, y a los jóvenes andaluces de igual forma que a nivel nacional. La tasa de paro entre la población joven en Andalucía es del 43,6%, es decir, de cada 100 jóvenes entre 16 y 29 años, aproximadamente unos 44 no encuentra trabajo.

Uno de los programas que más frutos ha dado en relación a la inserción de jóvenes en el mercado de trabajo han sido las Escuelas Taller, que bajo el lema Aprender trabajando y trabajar aprendiendo, emprendió su actividad en el año 1985 por el Ministerio de trabajo y seguridad social del Gobierno Español, tomando éste como una medida de fomento de empleo juvenil y vinculado a la protección del Patrimonio a través de actuaciones sostenibles en un territorio.

Para conceptualizar las Escuelas Taller, Muñoz y Martínez (2011) *“son Programas Públicos de Formación y empleo, que tienen como finalidad la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social, mejorando la ocupabilidad de estos a través de la cualificación en alternancia con el trabajo y la formación con labores productivas relacionadas con la altas demandas de empleo y actividades relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad social. Estos programas se materializan con proyectos concretos de dos años de duración elaborados por una entidad promotora sin ánimo de lucro y dirigido a jóvenes entre 16 y 24 años.”*

Este tipo de proyectos deben estar muy vinculados al Mercado de trabajo, siendo flexibles y ajustándose en todo momento a los cambios socio-laborales, tecnológicos y económicos de los puestos de trabajo, aumentando de esta manera las posibilidades de inserción del alumnado participante.

El alumnado trabajador de las Escuelas Taller necesita adquirir aptitudes que hagan que sus posibilidades de encontrar un empleo y de mantenerlo sean mayores. Durante su estancia en el centro, el alumnado trabajador debe obtener experiencias para obtener aprendizaje y su preparación sea adecuada para su posterior búsqueda de trabajo en la ocupación cursada. Esto se consigue profundizando en una formación de calidad y estableciendo los mecanismos adecuados de orientación laboral.

Partiendo de la propia definición que realiza el Consejo de Europa, sobre Orientación Laboral, estas son *“actuaciones dirigidas a la incorporación a un puesto de trabajo y al mantenimiento del mismo”*.

Entre sus contenidos se encuentran:

- Facilitar el autoconocimiento del alumnado.
- Facilitar el conocimiento del mercado laboral, las fuentes y canales de búsqueda de empleo.
- Proporcionar información sobre las técnicas de búsqueda de empleo.
- Fomentar el autoempleo y la creación de empresas.



Se trata de un proceso dinámico y sistemático que coloca a la persona en relación con el entorno laboral, procurando la adaptación de la trayectoria personal y profesional a las necesidades del mercado de trabajo, planteándose como nexo de dos variables de un mismo factor: Formación y empleo.

Planificación de la Orientación Laboral

La idea primordial es que la Orientación Laboral en las Escuelas Taller sean articuladas a lo largo del programa formativo por parte del equipo de trabajo compuesto dentro de cada proyecto, no obstante, el programa contempla un módulo obligatorio de Orientación Laboral con un número de horas asignadas.

Antes de planificar es necesario diferenciar entre dos tipos de acciones que por su naturaleza o contenido deben distinguirse atendiendo a las características propias del programa:

- a) Acciones dirigidas a situar el mercado laboral al alumnado participante de cara a su inserción laboral, donde los contenidos son vinculados a las competencias propias de la ocupación que estén cursando. Tarea más relacionada con el monitor específico que imparta el módulo formativo de la ocupación, ya que se trata de conocimientos más específicos.
- b) Acciones dirigidas a cubrir las necesidades de orientación que presenta el alumnado trabajador. Esta formación está más encaminada a autoconocimiento, análisis del perfil profesional, técnicas de búsqueda de empleo, etc. Esta tarea se encuentra relacionada con el profesional de la orientación.

La Unidad de Promoción y Desarrollo de Sevilla (documento inédito 2002), propone a las Escuelas Taller una posible propuesta de Acciones para definir los planes de orientación.

- a) Análisis del perfil ocupacional y competencial requerido en las ocupaciones para las que se capacita la especialidad.
- b) Efectuar el análisis del perfil de entrada del alumnado seleccionado.
- c) Sondar los objetivos y expectativas profesionales, las ideas previas y los conocimientos de partida del alumnado trabajador relacionados con la ocupación y el mercado de trabajo.
- d) Diseñar el plan de acción de orientación laboral.
- e) Evaluación.

Las fases de la Orientación Laboral en las Escuelas Taller

Las fases de la Orientación se pueden dividir en 4 etapas claramente diferenciadas, correspondientes a cada una de las fases que componen las Escuelas Taller, estas fases se diferencian de 6 en 6 meses.

- a) Fase inicial. (Primera fase de Escuela Taller)

La persona encargada de la Orientación laboral en coordinación permanente con el resto de profesionales que compone el programa, especialmente con los docentes específicos de los oficios, debe proceder a la cohesión del grupo de trabajo, formando al grupo en los conocimientos necesarios para adentrarse en el mercado laboral. Entre sus tareas debe incluirse además de la mencionada,



confeccionar listados de empresas de la zona en la que se encuentren en los sectores de las ocupaciones a trabajar.

b) Fase de desarrollo. (Segunda Fase de Escuela Taller)

El orientador u orientadora se encargará de profundizar en los intereses del grupo de alumnado trabajador, colaborando con los contenidos teórico-prácticos de la materia, siendo estos adaptados a las necesidades del grupo, entre ellos nos podemos encontrar Derechos y deberes de los trabajadores, Estatutos, Técnicas de búsqueda de empleo, etc.

Al mismo tiempo, el orientador deberá establecer una línea de contacto y trabajo con empresas de la zona, para establecer líneas conjuntas de actuación para posteriores incorporaciones de alumnado a estas empresas si fuese posible.

De estas comunicaciones puede surgir un reciclaje constante de información que nos es de gran importancia para el alumnado, donde se nos da la oportunidad de conocer las empresas, que personal necesita, que cualidades se les requiere e incluso que periodos aumenta o disminuye la demanda de personal para su contratación.

c) Fase de finalización (Tercera Fase de Escuela Taller)

La persona o personas responsables de la orientación, junto con el alumnado, comenzará a trabajar documentos que viabilidad para las empresas, como pueden ser documentos donde se recojan los datos formativos que componen los módulos del programa, así como otro cualquier documento para dar a conocer el trabajo que vienen realizando.

Así mismo, en esta tercera fase, el alumnado debe ir determinando que tipo de trabajo e incorporación al mercado es la preferida. Si el grupo o parte del grupo ha decidido constituir una cooperativa o sociedad de algún tipo, siempre desde la Escuela se le facilitará toda la información necesaria para su puesta en marcha, así como abrirles canales de comunicación con entidades para su asesoramiento.

d) Fase de incorporación (Cuarta y última fase de la Escuela Taller)

Si llegados a esta fase algún alumno se ha incorporado al mercado laboral, será todo un triunfo. Esta fase estará caracterizada por el acompañamiento, al igual que si se está creando algún tipo de sociedad. Además es buen momento para realizar la evaluación del trabajo realizado por parte del equipo y reflexionar con los alumnos el verdadero interés de incorporarse al mercado de trabajo con la cualificación profesional de cada uno y las necesidades exigidas.

La fases de Inserción Laboral en los proyectos de Escuelas Taller

Antes de dar comienzo al Proyecto de la Escuela taller, la entidad promotora que solicita el proyecto, y siguiendo la finalidad de la misma debe proponer la formación en oficios viables y que supongan una fuente de oportunidades laborales para los participantes, es decir, dar prioridad a aquellas disciplinas más demandadas en el mercado laboral.

Al mismo tiempo, se debe hacer una propuesta de inserción laboral prevista para la incorporación del alumnado al mercado laboral, teniendo presente que para la consecución de este objetivo se entiende fundamental la relación y buena comunicación con las empresas del entorno y conocimiento por su parte de las características del programa donde se encuentran los trabajadores potenciales. La metodología teórico-práctica por la que se rige el programa supone una ventaja a la hora de llevar a



cabo la cualificación de los trabajadores puesto que éstos asumen como real el trabajo realizado en el proyecto y conocen qué hacer frente a las incidencias que después se encuentran en el mercado laboral.

Por otra parte, el autoempleo supone una magnífica alternativa para estos/as jóvenes desempleados/as que han sido provistos de una experiencia práctica durante un período de tiempo y además se les ha informado de las características del mercado de trabajo y las posibilidades que ofrece la formación recibida, desde el punto de vista de la demanda de esos servicios. En este caso la sensibilización hacia este tipo de orientación debe llevarse a cabo desde el inicio de la Escuela, haciendo reconocer a los/as alumnos/as experiencias previas de personas que se encontraban en la misma situación que ellos, así como las alternativas que se presentan dentro del sector en el que se están formando.

Para la presentación de toda esta documentación se deben seguir unos pasos previos y de una crucial importancia, como son:

- **Diagnóstico de la situación**

En este apartado se deben incluir datos relevantes del proyecto, citar fuentes de información, así como mencionar colectivos preferentes como posibles usuarios del proyecto.

Señalar que el Programa de Escuelas taller, ya te marca cuales pueden ser estos colectivos preferentes, mujeres, discapacitados, inmigrantes y personas sin formación reglada, teniendo presente la especial dificultad que presentan estos colectivos a la hora de insertarse en el mercado laboral.

Así pues, es lógico pensar en el apoyo adicional que deberán tener estos colectivos para la disminución de barreras a la hora de la inserción laboral, necesitando de un trabajo duro y con un personal con una buena preparación en el tema que nos compete.

- **Diseño del plan de inserción del proyecto**

Este punto hace referencia a la Programación de las actuaciones de inserción que se van a llevar a cabo durante el proyecto, es decir, una descripción detallada de las acciones, un cronograma general de las acciones propuestas, el responsable o responsables de su impartición y seguimiento, duración y todos aquellos recursos que se consideren necesarios.

De este modo es necesario hacer hincapié en las medidas a tomar para alcanzar con un porcentaje elevado de éxito esta meta.

- **Seguimiento y Evaluación del Plan**

Se describirá de qué forma se va a realizar el seguimiento al plan de inserción en los 6 meses posteriores a la finalización del proyecto y la evaluación del mismo.

Nº de empleos previstos en las distintas modalidades y porcentaje de inserción previsto, contando con las acciones diseñadas, acuerdos de colaboración y de fomento de actividad emprendedora.

Resultados de inserción laboral en proyectos anteriores. (Este proyecto podría acompañarse de un informe de inserción laboral en proyectos anteriores de la oficina SAE en la que se tramitaría la oferta de empleo de ser aprobado el proyecto).



a) Inserción Laboral durante la ejecución del programa

Una vez puesto en marcha el proyecto, se considera que el alumnado debe permanecer un período mínimo de tiempo en la Escuela taller para adquirir unos conocimientos mínimos y así poder ofrecer su candidatura a las distintas empresas que oferten trabajos en su especialidad.

La formación que se le oferta al alumnado en esta fase de ejecución es la siguiente:

- Módulo de orientación laboral (Cuadro 1)
- Fomento de la actividad emprendedora (Cuadro 2)

Además de estos dos módulos formativos, reciben un apoyo incondicional de otros programas de la entidad promotora, dedicados al seguimiento de la búsqueda activa de empleo así como la difusión de la información actualizada sobre posibilidades de inserción o formación complementaria.



Cuadro 1: Contenidos formativos del módulo Orientación Laboral

OBJETIVO:

- Dotar a los/as alumnos/as de la suficiente autonomía para desenvolverse en el mercado laboral, así como ayudar al desarrollo de aquellas capacidades y actitudes que favorezcan la consecución y el mantenimiento del empleo.

CONOCIMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS:

Conocimientos teóricos:

- I. Ocupabilidad.
 - Conocimiento personal
 - Conocimiento profesional
 - Ocupabilidad
 - Análisis del mercado de trabajo.
 - Toma de decisiones
- II. Búsqueda de Empleo activa
 - Búsqueda de empleo activa.
 - Herramientas de búsqueda de empleo
 - Autoempleo
- III. Acompañamiento y seguimiento

Conocimientos prácticos:

- Cuestionarios y actividades que favorezcan el autoconocimiento personal y profesional.
- Investigación del mercado laboral del entorno.
- Visita a empresas del sector al que pertenece el alumnado.
- Descubrimiento de tipos de capacidades que hay que desarrollar en función de las distintas profesiones
- Establecer preferencias laborales.
- Definir el objetivo profesional.
- Realizar ficha para la recogida de información.
- Identificar aquellas capacidades, aptitudes y actitudes que se tienen que modificar y/o mejorar para conseguir y mantener el empleo al que se opta.
- Planificación y organización de agenda con posibles contactos que puedan favorecer la inserción laboral de casa alumnado.
- Navegar en la red y organizar listado de direcciones de Internet que nos remitan a las páginas de empleo más interesantes para los buscadores de empleo.
- Visita a diversos servicios de orientación laboral, empresas de trabajo temporal, escuelas de creación de empresas.
- Carta de presentación y currículum propio.
- Simulacros de entrevistas.
- Localizar y conseguir información sobre el mundo laboral en organismos y entidades que intervienen en este campo.
- Dar importancia y mostrar la correcta presentación de los documentos que se utilizan para formar parte de un proceso de selección.
- Saber localizar distintas fuentes de información sobre ofertas de empleo.
- Conocimiento de la estructura del mercado de trabajo.
- Nuevos yacimientos de empleo.

Fuente: Elaboración propia, basado en el manual de Orientación laboral de UPD (2002)



Cuadro 2: Contenidos formativos del módulo Fomento para la actividad emprendedora

FOMENTO PARA LA ACTIVIDAD EMPRENDEDORA

OBJETIVOS:

- Adquirir capacidades y destrezas relacionadas con las cualidades emprendedoras.
- Consolidar conocimientos relacionados con la generación de ideas de negocio y la creatividad en general.
- Poner en práctica la realización de un proyecto empresarial.

CONOCIMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS:

Conocimientos teóricos:

1. La empleabilidad
 - ✓ Mercado de trabajo, estructura y tendencias.
 - ✓ Conocimientos y habilidades profesionales y personales con relación al puesto de trabajo.
 - ✓ El trabajo de las actitudes y la motivación para la búsqueda de empleo.
 - ✓ Organización estratégica en la búsqueda de empleo
2. Aspectos legales de la relación laboral
 - ✓ El derecho del trabajo. Normativa básica.
 - ✓ El contrato de trabajo. Tipos, modificaciones y extinción del contrato.
 - ✓ Afiliación a la Seguridad Social.
 - ✓ La representación laboral y negociación colectiva.
3. Autoempleo
 - ✓ Empezar y las personas emprendedoras
 - ✓ Las ideas de negocio y nuevos yacimientos de empleo
 - ✓ El plan de empresas

Fuente: Elaboración propia.

b) Inserción Laboral a la finalización del proyecto

Después de la finalización del programa, desde la Entidad Promotora, se realizará un seguimiento de la inserción de los/as alumnos/as del programa, poniendo en conocimiento de éstos cualquier oferta de trabajo, ajustada a su perfil, que llegue al ayuntamiento, revisando su C.V. y ejecutando las acciones necesarias para una pronta incorporación de los alumnos al mundo laboral.

Se trabajará con una base de datos tanto de empresas ofertantes como de alumnos/as demandantes, y de acuerdo con sus características de formación y anteriores experiencias laborales, se coordinarán las distintas necesidades. La evaluación se llevará a cabo a través de contactos periódicos con unos y otros teniendo en cuenta el número de inserciones realizadas así como el grado de satisfacción de las partes.



Además se considera interesante proporcionar otro tipo de información, según se detalla:

- Información sobre cursos para desempleados en general.
- Información sobre becas.
- Actualización de C.V. y cartas de presentación.
- Preparación de entrevistas de empleo.
- Realización de entrevistas ocupacionales.

Cuadro 3: Fases de Inserción Laboral en las Escuelas Taller

	<p>Antes del comienzo de la Escuela Taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de planes educativos, comerciales, laborales • Preparación de proyectos laborales para el emprendimiento (Realización)
	<p>Al comienzo y durante los dos años de Escuela Taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de prácticas laborales en la empresa • Realización de cursos de capacitación (Cursos de capacitación, cursos de actualización)
	<p>Al finalizar la Escuela Taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de parte de la práctica profesional a través de prácticas profesionales • Realización de cursos de capacitación de actualización • Realización de cursos de capacitación de actualización

Fuente: Elaboración propia

Referencias Bibliográficas

- DECRETO 192/2003, DE 1 DE JULIO, por el que se asignan a la Consejería de Empleo y Desarrollo tecnológico las funciones y Servicios de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el Empleo y la formación.
- MAGRANÉ, L.M (2000). Orientación Laboral en la Formación Ocupacional. Editoriales gráficas Vistalegre, S.L . Madrid
- MUÑOZ, M.C Y MARTÍNEZ, A. (2011). La inserción sociolaboral en las Escuelas Taller. En Vanguardias e innovaciones pedagógicas. Colección temas y perspectivas de la educación nº 2. Salamanca.
- ORDEN 29 DE MARZO DE 1988 por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios ley 31/1990 de 27 de Diciembre.
- ORDEN DE 14 DE NOVIEMBRE DE 2001 por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas dichos programas. BOE Nº 279 21 noviembre 2001.



- ORDEN DE 3 DE AGOSTO DE 1994, por la que se regulan los programas de escuelas Taller y casas de oficios, las unidades de promoción y desarrollo y los centros de iniciativa empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.
- ORDEN DE 5 DE DICIEMBRE DE 2006, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases Reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas.
- ORDEN DE 8 DE MARZO DE 2004, por la que se regulan los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas Públicas a dichos programas.
- REAL DECRETO 1593/1994, de 15 de julio, por el que se da nueva redacción a determinadas disposiciones del real Decreto 631/1993, de 3 de mayo y del real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, en materia de escuelas Taller y casas de oficios.
- REAL DECRETO 467/2003, de 25 de abril, sobre traspaso a la Comunidad autónoma de Andalucía de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación.
- RESOLUCIÓN DE 14 DE JULIO DE 2004, de la dirección General de Fomento del Empleo del Servicio andaluz de Empleo, por la que se aprueba el reglamento Marco de régimen Interior de Escuelas taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo, en desarrollo De lo dispuesto en la Orden que se cita. Resolución de 11 de mayo de 2005, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se aprueba la Convocatoria para la concesión de subvenciones a los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios y de talleres de Empleo.
- RESOLUCIÓN DE 16 DE MARZO DE 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se aprueba la convocatoria para la concesión de subvenciones a proyectos de Escuelas taller, Casas de Oficios y talleres de Empleo, en el ámbito exclusivo de gestión del citado Servicio de proyectos plurirregionales.
- U.P.D. (2002). Orientación Laboral. Servicio Andaluz de Empleo. Documento policopiado

Reseña Curricular de la autoría

M^a del Carmen Muñoz Díaz es licenciada en Pedagogía. Profesora asociada del área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Actualmente está finalizando su Tesis Doctoral, centrada en los Programas de Escuelas Taller. Miembro de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE). Miembro del Grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO). Entre sus líneas de investigación se encuentran Educación para el Desarrollo, Educación para la Salud y Formación y Empleo.

Almudena Martínez Gimeno es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales y miembro del Grupo de Investigación de Educación de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Entre sus líneas de investigación se encuentran las siguientes: Organización y Gestión de Instituciones Educativas, Formación y Empleo, Formación del profesorado e Intervención Socioeducativa.



MÁS ALLÁ DE LA MIRADA, UNA INICIATIVA DE SOLIDARIDAD INTERGENERACIONAL

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e innovación en ámbitos educativos no universitarios

Moreno Luna, Miguel Ángel

Coordinador del proyecto Más allá de la Mirada. Asociación Acción Solidaria, C/ Guadalquivir, 21 Mairena del Aljarafe, 41927 Sevilla, ESPAÑA mamorlun@alu.upo.es

Resumen:El artículo que se presenta a continuación pretende dar luz a las experiencias socio-educativas de un grupo de jóvenes de la localidad de Mairena del aljarafe en Sevilla, más concretamente en la residencia de mayores de Vitalia.

La finalidad con la que se escribió este artículo ha sido dar a conocer el trabajo que de forma desinteresada realizan estos jóvenes que, aunque contaron en sus inicios con pocos apoyos, fueron abriéndose paso sin mayor aval que su espíritu emprendedor y sus ganas de poder cambiar algo, sólo por el placer de poder participar del cambio social.

El objetivo principal del estudio consistirá en crear espacio de encuentro entre personas mayores y jóvenes que promueva una mejor comprensión y respeto entre las generaciones. Su enlace es: <http://mas-alla-de-la-mirada.blogspot.com.es/>

El proyecto está estructurado en diferentes sesiones y talleres: el taller de radio y el de historias de vida (pequeños cortos en los que los jóvenes y mayores debaten sobre un tema o cuentan sus experiencias).

Por último, esta intervención socio-educativa busca ser una iniciativa que promueva el envejecimiento activo y que permita modificar actitudes y relaciones intergeneracionales.

Palabras Clave: Generaciones, personas mayores, jóvenes.



Introducción

Nuestra sociedad está envejeciendo, esto es un hecho. El mundo en el que vivimos está mucho más urbanizado que antes y está sometido a un acelerado avance tecnológico. Todo esto trae consigo cambios irreversibles en los que la situación de muchos mayores ha cambiado; ya no vivimos en sociedades patriarcales en las que la familia suponía un colchón de apoyo a los ancianos. Ese apoyo, en muchos casos, ha desaparecido.

Ser “viejo” no es fácil y para que el proceso de envejecimiento sea positivo, nuestra sociedad se ve obligada a desarrollar diversos mecanismos, estrategias y políticas sociales dirigidas a ese colectivo. Entendemos que estos trabajos deben tener como elemento central la solidaridad, especialmente entre las generaciones. Esta iniciativa que presentamos toma de ejemplo los fundamentos del Proyecto MATES- Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional) de la Unión Europea.

Pensamos que la solidaridad intergeneracional, de la que hemos hablado, no puede quedar sólo en palabras sino que debe ser fomentada y nutrida, y es esto lo que se pretende con esta iniciativa intergeneracional. Y con ello respondemos también a la demanda que hacen los/las mayores. En una encuesta realizada por la Organización Mundial de la Salud entre los mayores de las ciudades participantes en el proyecto Age Friendly Cities Project (Envejecer Amigablemente), estos ya atribuían una gran importancia a la solidaridad intergeneracional y a la necesidad de facilitarla. Así, este proyecto intergeneracional llamado “*Más allá de la mirada*” pretende contribuir a la construcción de una sociedad donde las personas mayores estén más integradas y socialmente incluidas, para beneficio de todos, y que genere espacios comunes de aprendizajes y vivencias.

Por otro lado, el progresivo interés de la ciudadanía en la práctica intergeneracional es la respuesta a los importantes cambios demográficos de nuestra sociedad, los cuales disuelven la estructura familiar tradicional y da lugar a la consiguiente disminución de la ciudadanía activa por parte de las personas mayores. Gran parte de estos cambios se deben a la soledad y a la marginalización de los ancianos en nuestra sociedad.

Según una encuesta del Eurobarómetro realizada en 1998, la ciudadanía de la Unión Europea consideraba que las personas mayores no comprenden los cambios en la sociedad, y tampoco comprenden a los más jóvenes. Por su parte, los jóvenes afirmaban sentirse responsables respecto a los mayores. Reconocemos que existe un cierto “conflicto” e incompreensión entre generaciones y pensamos que la relación regular entre generaciones debería ser un hecho sencillo y espontáneo. Precisamente en esto incide esta experiencia; *Más allá de la mirada*, como veremos a continuación, genera un intercambio de aprendizajes entre ancianos y jóvenes participantes.

El objetivo general es crear un espacio de encuentro entre personas ancianas y jóvenes que promueva una mejor comprensión, colaboración y respeto entre las generaciones y restituir a las personas mayores en la primera línea social de donde nunca debieron de ser desplazados.

Desarrollo de la experiencia

Características de los destinatarios

Aunque el grupo de trabajo está formado por jóvenes y mayores, los destinatarios reales de esta experiencia son un grupo de veinte personas mayores que viven en la Residencia de mayores Vitalia de Mairena del Aljarafe en Sevilla. La gran mayoría son mujeres, concretamente dieciocho, ya que ellas se sintieron más atraídas por esta iniciativa y se mostraron más participativas.



Además, un considerable porcentaje de ellas tienen movilidad reducida y otro porcentaje notable cuentan con enfermedades degenerativas como principio de Alzheimer o de demencia senil, lo que sin embargo no supuso ningún problema en el desarrollo de la experiencia.

Análisis del entorno

Esta iniciativa se ha llevado a cabo en el centro residencial Vitalia de Mairena del Aljarafe en la provincia de Sevilla. Se trata de un centro residencial para personas mayores, que por diferentes razones no viven con sus familias. Algunas de estas personas tienen un régimen abierto, es decir, pueden entrar y salir del centro sin problemas, sin embargo, la mayoría está en un régimen cerrado, no pudiendo salir más que en compañía de sus familiares cuando estos van a visitarlos. El propio centro hace una diferenciación entre ambos colectivos a los que denomina “válidos” (los primeros) y “no válidos” (los segundos)

El centro en cuestión, cuenta con instalaciones modernas y un equipo de terapeutas que están al cuidado de los mayores y preparan diferentes actividades y talleres. En él encontramos aulas para la realización de talleres y grandes patios, espacios abiertos que facilitan la convivencia y la realización de actividades. La dirección del centro puso a nuestra disposición dos salas debidamente acondicionadas para la realización de las actividades, dinámicas y talleres que esta iniciativa pretendía realizar en colaboración con los/las mayores.

Necesidad detectada

Es un hecho que nuestra sociedad, cada vez más acelerada, va relegando a las personas mayores, hasta convertirlas en ciudadanos y ciudadanas de segunda categoría, como si ya nada tuvieran que aportar al desarrollo social.

Por otro lado, en diversas investigaciones se constata que las personas jubiladas sienten que no utilizan su tiempo libre de forma provechosa. Suelen alegar fallos en la salud y limitaciones económicas, pero la razón principal que se cita es la falta de oportunidades.

En nuestra sociedad, como en el resto de las sociedades industrializadas, se otorga un importante valor a la productividad y al conocimiento tecnológico, por lo que cuando las personas se jubilan pierden progresivamente estatus y prestigio social. Según algunos estudios realizados por especialistas en gerontología, las personas mayores que participan de algún modo en actividades de grupo mantienen un nivel de salud de mayor calidad que los individuos aislados.

Centrándonos en el grupo de personas mayores con las que trabajamos, percibimos, tras diversas entrevistas con ellas y sus terapeutas, que se dan cuenta de la situación que antes hemos descrito y perciben la vejez como algo muy negativo. La consideran como la etapa previa a la muerte, de hecho, algunas de estas personas llegaron a decirnos que *simplemente estaban allí esperando que les llegase la muerte*. Es decir, tienen una mala imagen de sí mismos por su condición de ancianos y ancianas.

Es, por tanto, necesario cambiar esta autoimagen negativa y buscar una percepción más objetiva de lo que significa ser anciano y darse cuenta de que las personas mayores tienen mucho que aportar a la sociedad, porque cuando una persona mayor adopta ante la vida una actitud dinámica, emprendedora y optimista, tiene muchas probabilidades de vivir su última etapa de la vida con dignidad y calidad.



Descripción de la experiencia

El desarrollo de esta iniciativa se planificó cuidadosamente en numerosas reuniones, estableciéndose una serie de fases que permitieron llevar a la práctica con éxito esta experiencia.



Esquema 1. Fases del proyecto

Primera fase: *preparación* (desde octubre de 2011 a enero de 2012)

No se puede iniciar un proyecto, especialmente un proyecto orientado a trabajar con personas mayores, sin una buena planificación y formación. Por ello, este periodo sirvió concretar la idea inicial, sirvió también para ir aprendiendo de experiencias previas ya realizadas y ver y solucionar pequeños problemas técnicos y de gestión que aparecían.

La lectura de bibliografía específica, con especial incidencia en el Proyecto MATES – Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional) en el que se inspira esta experiencia, ayudó a ir concretando ideas sobre metodología, planificación o posibles actividades específicas.

También se aprovechó esta fase para hacer distintas pruebas sobre talleres, que después propondríamos a nuestros mayores para trabajarlos conjuntamente, de esta forma fuimos viendo qué problemas podrían presentar y resolverlos antes de empezar la iniciativa.

Además, nos reunimos con representantes del ayuntamiento de la localidad, muy especialmente con la concejal responsable de los servicios sociales, a la que se presentó el proyecto, el objetivo de estas reuniones era crear sinergias y compartir recursos locales para potenciar los resultados del proyecto, algo que, a pesar de las buenas intenciones iniciales, quedó en el aire y nunca se llegó a concretar. Sin embargo, consideramos que no fue tiempo perdido, ya que es importante que los poderes públicos sepan, al menos, lo que puede hacerse sin que, por otro lado, tenga un coste económico elevado en relación con el beneficio social que puede conseguirse.

Segunda fase: *acercamiento* (desde febrero a marzo de 2012)

Una vez concretada la idea inicial y redactado el proyecto, el siguiente paso fue la presentación del proyecto a los responsables de la institución en la que se aplicaría el proyecto. Para ello, nos reunimos con el equipo técnico y directivo del la residencia Vitalia de Mairena del Aljarafe (Sevilla) a los que presentamos el proyecto. En dicha reunión se explicó pormenorizadamente la iniciativa, se distribuyeron unos documentos con el proyecto escrito y se pidió que estudiaran la viabilidad de su aplicación en su centro. En reuniones sucesivas se fueron aclarando las dudas que nos fueron planteando y se fueron concretando las actividades a realizar. Al tener ellos un mejor conocimiento de las características de los/las mayores residentes, les pedimos que fueran ellos lo que nos pusieran en



contacto con el grupo de mayores que finalmente formarían parte del grupo de trabajo intergeneracional que desarrollaría el proyecto. Se concretó que el proyecto se desarrollaría en dos periodos: uno antes del verano y tras evaluarlo, y siempre que esta evaluación fuera positiva, se iniciaría el segundo periodo tras el verano hasta Navidad.

A partir de ahí, se mantuvieron reuniones con los mayores participantes a fin de explicarles también a ellos el proyecto y pedirles su autorización por escrito, o el de sus familias, para la participación. Esas reuniones sirvieron asimismo para involucrar a las personas mayores en el proyecto desde las primeras etapas, decidiendo acerca de las tareas, actividades, temas y otros pequeños detalles. Y eso fue así, porque este proyecto no tuvo en ningún momento la idea de ver a las personas mayores sólo y exclusivamente como destinatarias, sino que se buscaba, desde el primer momento, una interrelación positiva entre mayores y jóvenes, partiendo de una premisa básica y es que las personas mayores poseen una larga experiencia y son poseedores de saberes que tan sólo ellos pueden transmitir y que aún pueden enriquecer la sociedad.

Por último, esta fase sirvió, para ir conociéndose jóvenes y mayores y para la integración progresiva de las personas que finalmente participaron en el proyecto. El propósito no era sólo estar juntos, sino *hacer juntos*, es decir, pasar de la pura y simple interacción entre personas a la relación entre ellas.

Tercera fase: desarrollo (a partir de marzo de 2012)

El trabajo creativo de comunicación es sin duda un buen catalizador del diálogo intergeneracional y con las actividades y talleres realizados quisimos aprovechar ese potencial. De ahí que se propusieran a los mayores y finalmente se realizaran dos talleres principales:

- Taller de vida.
- Taller de radio.

Más adelante se hablará de ellos más detalladamente, pero antes nos gustaría dar una visión general de cómo es la estructura de nuestras sesiones de trabajo.

Cada sesión de trabajo, de carácter semanal, la dividimos en cuatro tiempos, que son:

1. Introducción.
 2. Animación.
 3. Taller.
 4. Conclusiones.
- La *Introducción* es un periodo, de unos cinco a diez minutos, en la que charlamos entre jóvenes y mayores distendidamente. No hay un tema concreto, sólo nos dejamos llevar y los temas salen solos; puede hablarse de cómo ha ido la semana, de algunas ideas que han surgido para mejorar alguno de los talleres o de alguna noticia de actualidad. El objetivo del periodo es escuchar, estrechar lazos y crear una relación de simpatía y mutuo entendimiento, es decir, ir estableciendo y reforzando una relación personal entre los miembros del equipo intergeneracional.



- Los siguientes diez minutos de la sesión se dedican a la *Animación*. Este es un periodo importante, porque de alguna manera “pone las pilas” para comenzar a trabajar. En este tiempo se realizan dinámicas divertidas en las que participan tan los jóvenes como los mayores que forman parte del Equipo Intergeneracional (en adelante y para facilitar la lectura lo simbolizaremos con las siglas EI). En estos minutos el grupo comienza a coger el tono de tensión suficiente para que el trabajo conjunto se realice de forma positiva. Las risas ayudan a romper tensiones y avivar las mentes y nos pone en disposición de un trabajo activo. Las risas liberan endorfinas y, como dice Punset en su libro *El viaje a la felicidad* (2005), las endorfinas dan motivación y energía ante la vida y producen alegría y optimismo, cualidades que sin duda son necesarias para un trabajo positivo que favorezca el autoconcepto.
- Entre cincuenta y sesenta minutos se emplean en las actividades de cada uno de los *talleres* de los que se ha hablado anteriormente y que más tarde se especificarán, al término de la explicación de los cuatro periodos de los que constan las sesiones de esta iniciativa.
- Por último, se emplean entre diez y quince minutos para lo que hemos dado en llamar *Conclusiones*. Es un tiempo de relación y despedida, en el que charlamos animadamente sobre la sesión que se ha realizado. No sólo se intercambian puntos de vista, sino que sirve para hacer una pequeña evaluación de lo realizado en ese día, e incluso se hacen propuestas de mejoras. Sirve, además, para ir despidiéndonos sin que se produzca una fractura en la actividad, de ahí que este tiempo sea flexible en cuanto a duración pudiendo alargarse si la situación lo demanda.

Pasamos ahora a detallar en qué consisten los dos talleres principales a los que hemos hecho referencia con anterioridad y que suponen en meollo en las sesiones de trabajo:

Taller de Vida: cuyo objetivo es la realización de pequeños cortometrajes a base de entrevistas grabadas a los mayores o entre mayores y jóvenes conjuntamente. La producción cinematográfica requiere de un trabajo en equipo que favorece la relación jóvenes-mayores. Mediante este taller se contrastan los estilos de vida del pasado y actual, se intercambian opiniones y se cuentan historias de vida (de ahí el nombre del taller) y se alienta la lucha contra tabúes, estereotipos y prejuicios intergeneracionales. En un primer paso, el de la producción, se reúnen jóvenes y mayores con objeto de diseñar y preparar las entrevistas que se van a realizar. Serán entrevistas cortas, con un máximo de cinco minutos, con preguntas concretas previamente preparadas por el EI. Tras las grabaciones se realizará el montaje de la entrevista que será revisada y aprobada por los entrevistados en la siguiente sesión de trabajo.



Figura 1. Blog del Taller de Vida <http://mas-alla-de-la-mirada.blogspot.com.es/p/taller-de-vida.html>



Posteriormente, se implementó una comunidad de inteligencia compartida a través de un edublog <http://mas-alla-de-la-mirada.blogspot.com.es/> (ver figura 1) en el que se colgaron las entrevistas ya aprobadas, este blog sirve no sólo como medio de difusión sino que proporciona un foro para fomentar el diálogo y debate vivo entre generaciones. Este blog puede ser visionado por los residentes de Vitalia a modo de canal de TV on line a través de ordenadores. Son los jóvenes del Equipo intergeneracional los encargados de formar a los mayores en el uso del ordenador y especialmente del acceso y navegación por Internet. Esta herramienta es muy necesaria para que los mayores del EI puedan responder a las preguntas y comentarios que se viertan en el blog, ya que esa es su responsabilidad. Por último, en un tercer paso, el blog, las entrevistas y el trabajo realizado se difunden a través de las redes sociales, concretamente a través de tuenti, linked-in, twitter y facebook, con objeto de multiplicar el impacto, dar visibilidad al trabajo realizado y abrir la residencia al resto de la sociedad.

Taller de radio: el objetivo de este taller es la grabación de pequeñas cuñas de radio con las que después de montará un pequeño programa radiofónico. Comenzamos, en la primera sesión de este taller, dando unas nociones básicas de cómo funciona una radio y qué es una cápsula radiofónica, haciendo con los mayores y jóvenes conjuntamente varias pruebas de grabaciones, que después ellos mismos escuchan para dar o no su visto bueno. Esto les sirve para comprobar su trabajo y cómo mejorarlo. A partir de ahí se formaron dos equipos de trabajo, el de redacción y el de comunicadores, que puede ser rotatorio cuando así es demandado así por los participantes. Ambos equipos de trabajo están formados tanto por mayores como por jóvenes.

Todas las sesiones de trabajo posteriores comienzan con una reunión del *equipo de redacción* que elabora los contenidos de la cápsula radiofónica que después grabará el *equipo de comunicación*, encargado de transmitir los mensajes, esto se hace la semana previa a la grabación. Durante esa semana los dos grupos trabajarán juntos para desarrollar el falso directo, es decir la grabación final de su cápsula radiofónica, que se grabará cada dos semanas. La cápsula no suele exceder de los cinco minutos y se graba en formato mp3. Finalmente, y cuando los participantes dan luz verde, se monta definitivamente el programa que se emite una vez al mes, colgándose en el blog creado al efecto para que el programa pueda ser escuchado. Como en el caso del taller anterior el blog permite hacer comentarios a los programas y la interrelación con personas externas a la residencia de mayores. Este programa de radio se emite también una vez al mes a través de Radio Guadalquivir (107.5 FM).

Cuarta fase: Evaluación (hasta la finalización del proyecto)

Nuestro proceso de evaluación es continuo, porque pensamos que esta evaluación continua nos permitirá corregir errores y resolver problemas concretos de forma rápida. De esta manera, esta fase se solapará con las distintas fases del proyecto y de ahí que no lleve fecha definida.

Para hacer la evaluación tendremos en cuenta dos aspectos:

- El proceso de trabajo
- El resultado de los mismos.

Respecto a los jóvenes y mayores participantes, dado que todo este trabajo se hace voluntariamente, las facetas en las que nos fijamos para hacer estas evaluaciones son:

- 1.- Grado de implicación
- 2.- Grado de participación



Los elementos que utilizamos para evaluar son la observación directa de las distintas tareas que se hacen, las entrevistas personales tanto a los mayores como a sus familias, así como cuestionarios de preguntas abiertas. Tres sencillas preguntas al final de las actividades planificadas serán suficientes para evaluar la satisfacción y mejorar el proyecto: ¿Qué fue bien?, ¿Qué es lo que no fue tan bien? ¿Qué mejorarías?

En el mes de julio de 2012 se realizó una evaluación de esta primera fase del proyecto cuyos resultados expondremos más adelante.

Materiales y recursos

Los materiales y espacios necesarios para una realización positiva de este proyecto son: una sala amplia de reuniones con una mesa grande en el centro, otra sala con buena acústica y buena luz para donde se realizan tanto las grabaciones de radio como los cortos; respecto al material fungible ha sido necesario tanto material de oficina como otros elementos más específicos como cartulinas, colores, papelógrafo o plastilina, materiales estos usados en las dinámicas. Por otro lado, se utiliza también un ordenador portátil, así como una cámara de video ambos con micrófono.

Respecto al material bibliográfico utilizado, se han tenido en cuenta los siguientes:

- Proyecto MATES-Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional) de la Unión Europea. Asociación VIDA 2009.
- 100 formas de animar grupos. Alianza Internacional contra el VIH/SIDA. USAID 2002.

También se utilizaron las posibilidades que nos ofrece la red; entre esta documentación utilizada destacamos para mayor información:

- <http://es.scribd.com/doc/6996500/Manual-de-Dinamicas>
- <http://www.eliceo.com/stag/juegos-y-dinamicas-para-la-tercera-edad.html>

Resultados y conclusiones

Una vez recopilada la información mostramos seguidamente los resultados más relevantes:

a) Referente a las personas mayores, hemos apreciado que:

- Han aumentado su autoestima y su motivación por participar en la vida social.
- Han compartido experiencias de vida y tienen a alguien que las escuche y aprecie.
- Se han sentido implicados en el desarrollo social.

b) Respecto a los jóvenes participantes:

- Tenemos una percepción más positiva de las personas mayores.
- Hemos aprendido sobre la vida y el afrontamiento de los problemas.



c) Respetto a las familias de los mayores:

- Se han fomentado los vínculos de reciprocidad entre familias, jóvenes y mayores.
- Han participado activamente en el blog de la iniciativa.
- Ha habido una cierta modificación positiva de la visión de sus mayores.

En resumen, el entorno próximo de los mayores se han dado cuenta de la importancia que para sus mayores tiene esta iniciativa y se han implicado, la mayoría, en los talleres y dinámicas. También la residencia de mayores Vitalia, tanto terapeutas como la misma dirección, han apoyado el proyecto y han dado difusión al blog al ver la evolución positiva de los mayores participantes.

El éxito de esta iniciativa se observa también en el incremento de los mayores participantes. Este éxito ha provocado un *efecto llamada* a los demás residentes y esto ha llevado a un incremento de los participantes.

Relacionado con esto está el cambio de actitud de los mayores participantes, ya que en un principio mostraron cierta indiferencia e incluso desconfianza hacia los jóvenes e incluso hacia las actividades previstas, no obstante el día a día y la fuerte interrelación establecida entre jóvenes y mayores ha conseguido una mayor implicación en el proyecto.

Otro de los elementos que nos permite valorar positivamente esta iniciativa son los premios conseguidos hasta la fecha, entre los que están el del programa educativo "Y tú ¿Qué piensas?" de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y la Mención Especial del Premio iniciativa Solidaria de la Fundación Jóvenes y Desarrollo.

Para terminar nos gustaría expresar que cualquier compromiso con las personas mayores tiene su recompensa si bien hay que aclarar que se viven momentos complicados y duros, sin embargo una frase guía nuestro trabajo y resume la filosofía con la que se inició esta experiencia:

Sé que lo que hacemos es una gota en el océano, pero si no lo hiciéramos al océano la faltaría una gota".

Teresa de Calcuta

Referencias Bibliográficas

- PUNSET, EDUARDO (2005). El Viaje a la felicidad. Editorial Destino. p. 131-215
- VVAA (2009). Proyecto MATES-Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional) de la Unión Europea. Asociación VIDA.
- VVAA. 100 formas de animar grupos. Alianza Internacional contra el VIH/SIDA. USAID 2002.
- EL LICEO.COM. JUEGOS Y DINÁMICAS PARA MAYORES. Disponible en <http://www.eliceo.com/stag/juegos-y-dinamicas-para-la-tercera-edad.html>. Consultado el 03/02/12.
- VVAA. MANUAL DE DINÁMICAS. PROYECTOS JUVENILES (2008). Páginas 1 a 273. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/6996500/Manual-de-Dinamicas> . Consultado el 03/02/12.
- REQUEJO OSORIO, AGUSTÍN (2009) La Educación de "Personas mayores" en el contexto europeo. Efora Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos. Volumen 3, Marzo 2009. páginas 45 a 63. Disponible en http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_requejo_osorio.doc Consultado el 06/08/12.



- AGUDO PRADO, SUSANA (2008). La educación social y las personas mayores: reconstruyendo identidades. Res Revista de Educación Social nº 8, Agosto 2008. Disponible en <http://www.eduso.net/res/?b=11&c=100&n=314>. Consultado el 07/08/12.
- CUENCA MOLINA, ÁNGEL (2008). Calidad de vida en la Tercera Edad. Cuadernos de Bioética, Mayo-Agosto año/vol. XIX, nº 066, páginas de 271 a 291. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/875/87506606.pdf> Consultado el 10/08/12.
- BAZO, MARÍA TERESA (1996). Aportaciones de las personas mayores a la sociedad: análisis sociológico. Reis. Universidad del País Vasco 73/96, páginas de 209 a 222. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=761487. Consultado el 10/08/12.

Reseña Curricular de la autoría

Miguel Ángel Moreno Luna es coordinador de proyectos sociales de la Asociación Acción Solidaria y miembro del colectivo docente internacional Innovagogia. Sus líneas de trabajo están orientadas hacia el desarrollo sostenible educativo, la promoción y gestión cultural, la cohesión social, cooperación internacional y la acción proactiva de proyectos nacionales e internacionales socio-educativos, solidarios y de compromiso ético-social desde 2005.

En 2010 pone en marcha, junto a otros educadores voluntarios, un proyecto solidario de educación para la paz, intercultural y multinacional que se llama: **RADIOMINIATURA: UN MUNDO PARA COMPARTIR** que ha recibido numerosos reconocimientos, como el de la Presidencia del Gobierno de España, de la Presidencia del Parlamento Andaluz, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores, de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universidad Jaume I y de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, entre otras.

En 2011 es coautor de un corto sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio que recibe el Primer Premio de Andalucía del concurso de Cine Joven "Tu película puede cambiar el mundo" que organiza el Centro de Iniciativas para la Cooperación Batá.

En la actualidad trabaja en el proyecto solidario PACHAMAMA: LOS NIÑOS Y LOS OBJETIVOS DEL MILENIO y coordina el proyecto intergeneracional MÁS ALLÁ DE LA MIRADA.



LA RELAJACIÓN MUSICAL COMO RECURSO DIDÁCTICO

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Ortiz Ruiz, Francisco de Paula

Dpto. de Piano, Conservatorio Elemental de Música "Vicente Sanchís Sanz". Avda. del Carnaval 6, 21410, Isla Cristina, (Huelva) ESPAÑA *franciscodpaula@yahoo.es*

Resumen: El empleo de procedimientos y técnicas de relajación como los de de Jacobson (Jacobson et al., 1982), Schultz (Schultz, 1969), Benson (Benson, 1975), e imágenes dirigidas (Davis et al.1987), en determinados momentos de la jornada de clases, se evidencia como un facilitador y un potenciador de los aprendizajes y destrezas que las diferentes materias contemplan en sus contenidos curriculares como la música, minimizando los efectos de estímulos internos y externos proclives a la generación de emociones desadaptadas. Esto es debido a los cambios que se producen a nivel cognitivo, fisiológico, conductual y afectivo, favoreciendo la adquisición de nuevos aprendizajes, sirviendo de apaciguador de emociones intensas y ejerciendo un efecto beneficioso y positivo en el clima general de clase. Aplicado conjuntamente con determinados tipos de estímulos musicales o músicas con parámetros de características sedanas, el resultado didáctico adquiere mayor relevancia por los efectos propios de la música sobre el procesamiento cognitivo y emocional, suponiendo un acicate del desarrollo formativo en su íntegra dimensión educativa.

Palabras Clave: Técnicas de relajación, relajación musical, relajación en el aula.



Introducción

Ya hace aproximadamente un siglo que apuntaba Andrés Manjón: *“No es mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa...”* (García, et al., 1989) La práctica docente en el ámbito de Conservatorios, Escuelas de Música, Centros de Educación musical Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria, ha desarrollado una multiplicidad de estrategias de aprendizaje y recursos en el aula para optimizar el resultado formativo y educacional de distintas materias como la música. Pero en ocasiones, esta praxis se ve mermada o disminuida por las dificultades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y los muchos avatares de la propia clase.

De hecho, no es extraño comprobar cómo estrategias y procedimientos de actuación en el aula bien implementados por el profesorado no logran alcanzar su objetivo pleno en un momento determinado como consecuencia del clima del aula u otros factores condicionantes que interfieren en la consecución del mismo (Klöppel, 2003).

En este contexto, la utilización de manera adecuada, oportuna y pertinente de otra herramienta como la relajación, sirve de medio y pretexto para alcanzar, potenciar, desarrollar, facilitar y transmitir los conocimientos a trabajar, permitiendo, asimismo, el aprendizaje de habilidades que nos serán de gran ayuda en el desenvolvimiento de la dinámica del aula, además de ser un extraordinario reforzador de comportamientos positivos o inhibidor de conductas disruptivas, si se sabe en todo momento cómo y cuándo aplicarla (Castro, 2006).

Significación educativa de las técnicas de relajación en el aula.

A lo largo de la jornada de clases, el alumnado ha de hacer frente a una serie de exigencias de actividad mental y física que demandan un alto nivel de escucha activa, concentración, atención, y en definitiva, la activación de una serie de mecanismos psicológicos de codificación, selección, almacenamiento y recuperación de la información significativa, procesos donde las cogniciones, conductas y emociones se superponen (Papalia et al. 1987). Estos requisitos en el procesamiento de la información pueden no funcionar adecuadamente al ser incompatibles con determinadas situaciones ansiogénicas a las que están sometidos los alumnos/as como conflictos familiares, exámenes, las expectativas de competencia y auto eficacia, etc, así como las tensiones propias de su desarrollo evolutivo, tales como la preocupación por la propia imagen corporal, las relaciones interpersonales o la instauración o definición de ciertos rasgos de personalidad.

El empleo de la relajación, entendida como un estado de desactivación fisiológica (sin que se confunda con la somnolencia) tiene efectos paralelos a nivel cognitivo, a nivel motor o conductual y a nivel emocional (Vila y Fernández, 2004), contribuyendo a la amortiguación de la resonancia afectiva. Ayuda a focalizar la atención sobre los objetivos del aprendizaje, permitiendo, a su vez, al alumnado experimentar mayor seguridad, bienestar y gratificación al realizar un ejercicio agradable, reforzante e incompatible, por otra parte, con el desasosiego o el nerviosismo.

Estudiar y trabajar en al aula tras haber realizado ejercicios de relajación produce un efecto directo sobre el rendimiento y el aprendizaje, pues estudiar relajado, o atender relajado, estimula la concentración sobre aquello que nos ocupa y queremos aprender, aumenta la receptividad y capacidad mental para asimilar conceptos así como la claridad para comprender y entender conocimientos, además de agilizar la memoria para acceder a los recuerdos almacenados en el cerebro (Nadeau, 2003). Esto es así como consecuencia de reducirse la interferencia de estímulos molestos o externos, minimizar las distracciones y aliviar las tensiones corporales y/o preocupaciones excesivas.



Por otra parte, la respuesta de relajación facilita la toma de conciencia de uno mismo en el espacio y el tiempo, lo que favorece una mejor dinámica de interacción con el entorno. A su vez, posibilita la formación de una más positiva imagen corporal que se traduce en la mejora del autoconcepto, promoviendo el desarrollo personal y constituyendo por tanto un valor educativo en sí mismo (González, 1992).

Otros autores identifican una serie de cualidades y beneficios que de por sí aporta la relajación y que se resumen en los siguientes (Cautela y Groden, 1989, Langen, 1994):

- Regula el ritmo corporal y físico, promoviendo un enlentecimiento de la tasa cardiaca.
- Normaliza la respiración con ciclos más amplios y lentos, conduciendo a una menor tensión muscular, menor gasto cardiaco y una mejor oxigenación de los tejidos.
- Mejora del riego sanguíneo al favorecer la dilatación de los capilares y disminución de la presión arterial.
- Relajación del Sistema Nervioso Autónomo y del Sistema Nervioso Central con efectos paralelos a nivel cognitivo y emocional.
- Refuerza el Sistema Inmunológico al estimular la producción de anticuerpos y linfocitos T.
- Regula la actividad neuroendocrina y metabólica.
- Incremento de la capacidad para conciliar el sueño.
- Apacigua los ánimos y reduce conductas disruptivas.
- Aplaca las emociones intensas.
- Promueve una mayor disposición a la atención y al aprendizaje.
- Potencia la imaginación y creatividad.
- Aumenta la sensación de bienestar y tranquilidad.

Técnicas de relajación musical: variante de Jacobson, Benson, Schultz e imágenes dirigidas.

Una de las características comunes de estas técnicas de relajación para que tengan eficacia es que se han de aprender en silencio. Por eso, uno de los problemas que podemos encontrar a la hora de poner en práctica dichos ejercicios es la dificultad que encuentran algunos alumnos/as para cerrar los ojos y desinhibirse en silencio casi total. Si no tienen costumbre en esta práctica, pueden experimentar vergüenza, timidez, ansiedad o incluso miedo al ridículo.

El empleo de la música mientras se realizan los ejercicios de relajación ayuda a amortiguar este tipo de resistencias. Además, realizando una correcta selección del material musical, éste se presenta como el estímulo más adecuado para sumergirse y dejarse llevar por las sensaciones de tranquilidad, sosiego, bienestar y calma, potenciando así los efectos de la relajación y constituyéndose en la combinación perfecta para su implementación.



Y es que determinados tipos de música son ya de por sí un medio para reducir el impacto del nivel del estado de ansiedad y apaciguar emociones (Valderrama, 1997). La música se ha evidenciado proporciona equilibrio psicológico y bienestar social, de hecho, uno de los efectos más importantes de la música es la recuperación, restablecimiento y sincronía de los ritmos fundamentales como el ritmo cardiaco-respiratorio, digestivo, relajación muscular, etc (Otaola, 1995).

Por otra parte, hay estudios que demuestran que la introducción de piezas musicales sedantes durante los procedimientos de relajación, tal y como aquí se presentan, favorecen una potenciación del propio estado de relajación (Fried, 1990a; 1990b) y la facilitación de operaciones cognitivas una vez concluido el mismo (Fernández et al., 1995).

En este sentido, las técnicas de relajación musical aquí propuestas no son sino la aplicación de los métodos de Jacobson (Jacobson et al., 1982), Schultz (Schultz, 1969), Benson (Benson, 1975) e imágenes dirigidas (Davis et al.1987) con la selección de música apropiada para cada ejercicio, siguiendo unas pautas que se realizan siempre en el mismo orden, para que esta rutina, a medida que se vaya efectuando en la práctica, facilite en el alumnado la respuesta de relajación.

No obstante, antes emplear y aplicar cada uno de estos métodos es conveniente matizar que para utilizar estas técnicas, se hace necesario contar con una específica formación al respecto, pues de otro modo podrían surgir complicaciones y no carecer de información y recursos suficientes en relación a cómo actuar o qué hacer. Por otro lado, resulta conveniente tener en cuenta el espacio físico disponible, el número de alumnos/as por clase y los recursos necesarios.

En este sentido, las clases colectivas de los conservatorios y escuelas de música son idóneas para programar sesiones de relajación, pues el número de alumnos/as no es excesivo y se suele disponer del suficiente espacio físico para tumbarse sobre colchonetas o moverse por el espacio para relajarse a través del juego. Por su parte, las clases individuales de instrumento resultan mucho más moldeables para el empleo al comienzo o al final de los procedimientos de relajación al disponer de hasta una hora por alumno. Sin embargo, el espacio y el número de alumnado por clase en el caso de los Centros de Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria es diferente, por lo que la programación de estos ejercicios precisa hacerse de acuerdo con las características del aula.

La RELAJACIÓN MUSCULAR PROGRESIVA de Edmund Jacobson

Edmund Jacobson, médico y fisiólogo americano, desarrolló en los años 30 un método que se conocería como “relajación muscular progresiva” (Vila y Fernández, 2004). Durante este tiempo, Jacobson trabajó sobre la actividad neuromuscular y pudo observar que cuando una persona estaba angustiada o nerviosa, los pensamientos que generaba se traducían en la activación de ciertos músculos de su cuerpo, provocando tensión muscular. O lo que es lo mismo, los pensamientos acerca de lo que nos preocupa o estresa provoca cambios en el tono muscular y viceversa, la desactivación o relajación de la musculatura calmaría la mente y los pensamientos, por lo que comprobó la conexión y los efectos del sistema nervioso central sobre actividad muscular. Por tanto, si una persona pudiera aprender a identificar estos músculos, podría relajarlos en ese mismo instante y experimentar una sensación opuesta a la tensión, se sentiría relajado y calmado porque sus músculos están relajados.

En el aula el procedimiento de aplicación es relativamente sencillo, se basa en la discriminación de las señales de tensión y relajación de distintos grupos musculares agrupados en cuatro grandes áreas: brazos, pies, tronco y área facial. Éstas se pueden trabajar en una o dos sesiones semanales (convenientemente no superior a 20 minutos por sesión) aunque sin interferir en las necesidades de las diferentes áreas curriculares, dependiendo por tanto, de la disponibilidad de tiempo. La secuencia de aplicación completa seguiría el siguiente orden:



1. El profesor/a explica cómo se hacen los ejercicios y sirve de modelo para todos los alumnos/as.
2. Sentado cada alumno/a en su sitio, se presenta la música mientras pide que se vayan cerrando los ojos, se respire profundamente a la vez que va dando indicaciones para que los comentarios, palabras, risas y nervios de los alumnos/as vayan cesando y dejar paso al lenguaje de los sonidos.
3. El profesor/a indica que se vaya focalizando la atención sobre la música y su textura, lo que nos dice, lo que nos evoca, lo que nos hace sentir... De esta manera favorecemos la concentración y se preparan los alumnos/as para realizar los ejercicios de tensión-relajación correspondientes al área que vamos a trabajar.
4. Presentación y realización de los ejercicios de tensión-relajación del área correspondiente.
5. Una vez finalizado el ejercicio, se pide a los alumnos/as que imaginen una escena agradable y se dejen llevar por ella durante un tiempo.
6. Se pide que vayan abriendo los ojos poco a poco contando de 5 hacia atrás.
7. Se hace una puesta en común en clase de las sensaciones experimentadas o dificultades encontradas.

EI ENTRENAMIENTO AUTÓGENO de Johannes Schultz

Schultz fue un neurofisiólogo alemán, contemporáneo de Jacobson, que ideó un método de relajación concentrativa con experiencias cercanas a la hipnosis, en el que con la ayuda de fórmulas sencillas y concisas presentaba sugerencias en forma de imágenes de fenómenos fisiológicos como la pesadez (hipotensión muscular) o el calor (vasodilatación periférica) (Vila y Fernández, 2004).

Los ejercicios de que se compone el entrenamiento autógeno son seis: ejercicios de pesadez, calor, regulación del ritmo cardíaco, la respiración, regulación de los órganos abdominales y la cabeza, donde lo importante es representarse mentalmente la imagen de la sugestión dada. A cada uno de estos ejercicios le corresponden fórmulas y a veces descripciones de imágenes en las que es necesario concentrarse para provocar la respuesta de relajación, siendo su duración no superior a diez minutos. La secuencia de aplicación completa seguiría el siguiente orden:

1. El profesor/a explica en qué consiste el método y aclara las dudas que puedan surgir.
2. Pasos 2 y 3 exactamente igual que en el procedimiento anterior.
3. Se expone la fórmula apropiada, correspondiente a los ejercicios que vamos a trabajar, a través de imágenes coherentes con la sugestión que se está presentando y se repite varias veces.
4. Se nombra la fórmula de cancelación y acaba el ejercicio.
5. Se hace una puesta en común en clase de las sensaciones experimentadas o dificultades encontradas.



Las IMÁGENES DIRIGIDAS

Esta técnica, herencia de la elaborada por Carl Jung a la que llamó "imaginación activa", (Davis et al., 1987) consiste en suscitar la relajación a través de la imaginación y contemplación de escenas, donde se implican e involucran los sentidos de aquello que vamos imaginando. De esta manera nos dejamos llevar por las sensaciones provenientes de la imaginación de una escena muy relajante, como ascender tranquilamente por el sendero de una montaña, percibiendo el frescor de la hierba, la suave brisa que acaricia nuestro rostro, el olor de las flores, la calidez de los rayos del sol que penetran entre las ramas para tocar nuestros brazos y cara, el canto de los pájaros o el murmullo del agua fresca de un riachuelo, haciendo en todo momento hincapié en la sensación de relajación que todo ello nos provoca. La secuencia de aplicación sería la siguiente:

1. El profesor/a explica en qué consiste el ejercicio de relajación, remarcando el aspecto de centrarse en la imagen mental que se vaya describiendo.
2. Sentados cada uno en su sitio se presenta el tipo de música instrumental o vocal pertinente a la escena que vamos a describir. A continuación el profesor/a pide que se vayan cerrando los ojos, se respire profundamente a la vez que va dando indicaciones para que los comentarios, palabras, risas y nervios de los alumnos vayan cesando.
3. El profesor/a comienza la narración de la escena con un con un tono de voz adecuado y un ritmo cadencioso y pausado, de forma que los alumnos se puedan recrear en la escena y logren relajarse percibiendo las sensaciones que se van describiendo.
4. Acaba la escena narrando un tranquilo regreso al aula en imaginación.
5. Se pone en común lo experimentado y si ha existido algún tipo de dificultad a la hora de imaginar la escena.

La RESPIRACIÓN CONTROLADA de Herbert Benson

Profesor de medicina en la Universidad de Harvard, Benson estudió cómo las emociones que experimentamos influyen sobre la frecuencia y la amplitud de nuestro ritmo respiratorio y viceversa. Así, cuando nos sentimos tensos o nerviosos además de que se tensan ciertos músculos, los ciclos de respiración son de pequeña amplitud y de mucha frecuencia, lo que provoca una mala oxigenación de los tejidos y un aumento del gasto cardiaco. Pero si promovemos ciclos lentos de respiración abdominal y de gran amplitud, lo que inducimos es una ventilación óptima, una distensión de la musculatura y la consiguiente sensación de relajación. A esto, Benson le añadió un componente meditativo al incorporar en cada ciclo inspiración-espriación la repetición de una palabra a modo de mantra, como tranquilidad, serenidad, paz, bienestar o sosiego.

Para practicar este método existen varios ejercicios y variantes que se pueden realizar en el aula, aunque un procedimiento básico sería el siguiente:

1. Aflojando cualquier elemento textil o cinturón que oprima el abdomen, el profesor/a explica la forma de respirar que se va a practicar. Con la mano izquierda sobre el pecho y la derecha sobre el abdomen, inspiramos por la nariz y notamos como el aire llena la cavidad abdominal. Se retiene el aire dos o tres segundos y luego se expulsa por la boca despacio y lentamente.
2. El paso 2 igual que en los procedimientos anteriores.



3. El profesor/a indica que se vaya focalizando la atención sobre la respiración, inspirando por la nariz, notando como se eleva el abdomen, reteniendo el aire unos dos o tres segundos y luego expulsándolo por la boca lentamente.
4. A cada inspiración se pide a los alumnos que se concentren en como el aire llena todo el cuerpo y en cada espiración se les pide que repitan mentalmente una palabra como “relax”, “calma...”. También se pueden imaginar cómo en cada espiración todas las tensiones y preocupaciones se van esfumando o jugar con los colores en cada ciclo inspiración-espiración.
5. Tras cinco o diez minutos acaba el ejercicio y se exponen las dificultades o problemas encontrados.

Variante:

Se insta a los/as alumnos/as que se pongan por parejas y con la mano en la espalda del compañero se les pide que sientan y se concentren en la respiración del otro. Tras hacerlo, se les pide a los dos intenten respirar con el mismo tiempo.

Para finalizar esta presentación de las técnicas relajación musical basada en la propia experiencia docente en diferentes Conservatorios de Música, se hace conveniente señalar, a modo de orientación, unos consejos para su aplicación.

- La primera cuestión que hay que tener en cuenta es la edad de los alumnos/as con quienes vamos a aplicar las técnicas de relajación. Para quienes son menores de 12 años existen multitud de variantes en forma de juego tanto para la respiración, (como imaginarse que uno es un globo que se infla y se desinfla, o apagar la vela de una tarta de cumpleaños imaginaria, etc.) los ejercicios de tensión-distensión (jugando al robot y la marioneta, o al árbol y el junco, etc.) o la imaginación de escenas que sean más idóneas para su edad.
- Ante todo, la relajación no es algo a lo que se deba obligar o imponer al alumnado, ni se puede presentar como un castigo porque haya alboroto o desorden en el aula. Hacerlo así tendría un efecto contrario y dejaría de ser una actividad positiva y gratificante.
- Habrá casos en los que haya alumnos/as que se rían, agiten un poco a la clase o incluso no quieran participar por vergüenza o timidez. En estos casos es mejor pedir al alumno/a, con calma y paciencia, que con total libertad escoja entre participar o no, pero sin molestar al resto de la clase.
- Es conveniente respetar el tiempo que cada alumno/a necesita para realizar los ejercicios, incluso para cerrar los ojos. La práctica de relajación es incompatible con las prisas ya que cada persona tiene un ritmo y tiempo diferente.
- Si se dispone de espacio suficiente o de un aula acondicionada, resulta también efectivo practicar estos ejercicios tumbados en el suelo o sobre colchonetas.
- Reforzar en forma de felicitaciones y halagos a quienes que cooperen y se esfuercen en hacerlo bien, e ignorar quien muestre conductas perturbadoras. Con ello evitamos reforzar una conducta disruptiva.



A modo de conclusión, se considera oportuno resaltar que la aplicación del instrumento que surge de la conjugación de los procedimientos de relajación anteriormente descritos junto a la utilización y empleo de determinados tipos de músicas de características sedantes, pone en juego toda una serie de reacciones fisiológicas y psicológicas que se traducen en evidentes beneficios sobre la afectividad, la imaginación, la creatividad, la representación, la atención y en suma contribuye al desarrollo de las capacidades básicas del alumnado, al tiempo que propicia un mejor crecimiento personal y finalmente, optimiza el proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- BENSON, H. (1975). *The relaxation response*. Nueva York: William Morrow.
- CASTRO, F. J. (2006). La relajación en educación física: Secuenciación de contenidos. *Revista Digital*. Buenos Aires. 10, 93.
- CAUTELA, J. Y GRODEN, J. (1989). *Técnicas de relajación*. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud/ Practica. Martínez Roca.
- FERNÁNDEZ DE JUAN, T., TORRES, J. A. Y VIRUÉS ALBA, T. (1995). Efectos de la música ansiogénica y ansiolítica sobre la actividad eléctrica cerebral de alfa en sujetos con ansiedad patológica. *Estudios de Psicología*. 53. 25-46.
- FRIED, R (1990a). Integrating music in breathing training and relaxation: I. Background, rationale, and relevant elements. *Biofeedback and Self-Regulation*, 2 (15), 161-169.
- FRIED, R (1990b). Integrating music in breathing training and relaxation: II. Applications. *Biofeedback and Self-Regulation*, 2 (15), 161-169.
- DAVIS, M.; MCKAY, M. Y ESHELMAN, E.R. (1987). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- GARCÍA HOZ, V. GALINO, M. Á. Y OTROS. (1989) *Cuadernos de Pensamiento 3*, Fundación de la Universidad Española. Madrid.
- GONZÁLEZ FONTAO, M^a P. (1992). La relajación y su función educativa. *Innovación educativa*, 1, 87-94.
- LANGEN, D. (1994). *La Relajación. Entrenamiento Autógeno*. Everest.
- NADEAU, M. (2003). *24 juegos de relajación para niños*. Sirio.
- JACOBSON, E., Y MCGUIGAN, F. J. (1982). *Principles and practice of progressive relaxation. A teaching primer*. Nueva York: Guilford Press.
- KLÖPPEL, R. (2003). *Ejercitación mental para músicos*. Idea Música.
- OTAOLA GONZÁLEZ, P. (1995). Armonía musical y equilibrio humano. *Música y educación*, 23, 65-80)
- PAPALIA, D. Y WENDKOS, R. (1987). *Psicología*. McGraw-Hill.
- SCHULTZ, J. H. (1969). *El entrenamiento autógeno. Autorrelajación concentrativa*. Barcelona: Editorial Científico-Médica (3^a ed.)
- VALDERRAMA HERNÁNDEZ, R. (1997). Efecto de la música sedante en la reducción del estado - rasgo de ansiedad. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2, 178 - 190.
- VILA CASTELAR, J. Y FERNÁNDEZ SANTAELLA, M^a C. (2004). *Tratamientos Psicológicos*. Psicología Pirámide.

Reseña Curricular de la autoría

Francisco de Paula Ortiz Ruiz es Licenciado en Psicología por la Universidad de Granada, Profesor de Piano por el Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada y Titular por Oposición desde el 2008 de la plaza de Piano en Conservatorios de Música en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Máster en Psicología Clínica y de la Salud por la AEPC (Asociación Española de Psicología Clínica y de la Salud), Máster Inter-Universitario en Musicoterapia por la Universidad de Cádiz y el Instituto Politécnico de Porto, Máster Universitario en Psicología de la Salud



por la Universidad de Granada, Diploma de Estudios Avanzados con el trabajo de investigación titulado “El Sistema Internacional de Fragmentos Musicales Afectivos” (SIFMA). Desde hace varios años desarrolla e implementa programas de intervención y tratamiento sobre la ansiedad escénica en músicos, impartiendo también cursos de formación y ponencias sobre el “Manejo de la ansiedad y control del miedo escénico” en diferentes Conservatorios de Música de la geografía española.



LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS (PCD) PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Muñoz Bandera, Juan Francisco

Grupo de Investigación Meridiano (HUM200), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, ESPAÑA bandera@ugr.es

Resumen: El uso de videojuegos como recurso o herramienta de innovación pedagógica es cada día más utilizado, el reto es la consecución de su uso para acercar al estudiante a la practicidad de los modelos teóricos. En este trabajo relacionaremos el modelo teórico de los Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y la Historia y el uso de videojuegos en el aula. Aportaremos a los docentes con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller diferentes títulos de videojuegos con los que poder plasmar estos principios mediante esta herramienta digital, describiendo el tipo de contenidos y objetivos que podrán encontrar en cada título. Finalmente, adicionaremos un videojuego en el que los docentes podrán encontrar fenómenos con los que presentar al estudiante todos los principios incluidos en este modelo teórico.

Palabras Clave: Geografía, Historia, Principios Científico-Didácticos, Pedagogía, Videojuegos.



Introducción

Los Principios Científico-Didácticos (PCD) como nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia (García y Jiménez, 2006) defensores de la comprensión de los problemas de la sociedad actual, erigen un modelo y una perspectiva desde la cual afrontar el reto de enseñar a los alumnos adolescentes de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachiller en las materias de Geografía e Historia en particular, y de las Ciencias Sociales en general. Como gran punto de anclaje en sí mismos, vamos a servirnos de ellos para introducir un recurso en las aulas para los docentes partiendo desde la innovación pedagógica, esta herramienta serán los videojuegos.

Sin necesidad de la costosa inversión económica y ardua labor formativa que requeriría la creación de un videojuego específico para apoyar la implementación de los PCD, queremos promover el uso de títulos que ya están en el mercado y que por sus objetivos, misiones, funciones, guiones, etc. podríamos utilizarlos tras un breve análisis y testeo de los mismos por parte del docente como un poderoso recurso manipulativo para los alumnos, así como para apoyar digitalmente la teoría en el aula.

La ambientación realista contextual a nivel de paisajes y entornos fielmente plasmados en los juegos actuales, en los que en muchos casos los programadores y desarrolladores del título se han desplazado físicamente al lugar que van a reproducir. Así como, las extensas y profundas revisiones bibliográficas realizadas en relación a momentos y hechos históricos para caracterizar fidedignamente personajes, eventos y escenarios. Estas cimentadas bases argumentan ampliamente cuán beneficioso puede ser el uso de los videojuegos en las aulas.

1. Conectividad entre videojuegos y Principios Científico-Didácticos

Las funciones psicopedagógicas y didácticas intrínsecas a los PCD descritas por los autores de este modelo (García y Ruiz, 2006) están relacionadas directamente con objetivos alcanzables al acercar los videojuegos al alumno/a. De tal forma que los alumnos están motivados al utilizar este tipo de ocio digital, ya que un 65% de los adolescentes españoles admiten jugar habitualmente a videojuegos (FESI, 2008). Además, facilitarán la comprensibilidad y rigurosidad del aprendizaje de los contenidos abordados con ellos.

En esta misma línea, la inclusión del recurso de los videojuegos podrá mejorar el establecimiento de relaciones jerárquicas entre los distintos temas, bloques y unidades temáticas de los programas curriculares, ya que el proceso de adaptación al control del juego por parte del usuario respeta un orden lógico y evolutivo de aprendizaje. Así como las decisiones a tomar por el videojugador en todo momento nutren su desarrollo crítico, razonamiento y aprendizaje reflexivo.

Cuando el adolescente toma el rol del protagonista de la aventura (historia o guión) que emprende con un videojuego, se enfrenta a incesantes análisis de hechos y comprensión de situaciones, para poder responder a los problemas y obstáculos que se le presentan, y en abstracción, de la misma forma que lo haría en el mundo real. Siendo imprescindible la interconexión del razonamiento analítico, creativo y práctico (García y Jiménez, 2007).

2. La teoría con los Principios Científico-Didácticos y la práctica con videojuegos

A continuación vamos a presentar individualmente los ocho principios descritos por García y Jiménez (2006) con una breve descripción de cada uno de ellos, presentando complementariamente un género (tipo) o título de videojuego que ayudarían al docente a plasmar de forma práctica la teoría de cada principio, en relación a algún contenido geográfico e histórico perteneciente al currículum de Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachiller.



2.1. Principio de Espacialidad

Este principio se fundamenta en la búsqueda del hombre en investigar el por qué de los fenómenos que tienen lugar sobre la superficie terrestre, cuestionándose dónde ocurren o han ocurrido éstos. Es decir, conseguir contextualizar el espacio en el que ocurren y discurren estos acontecimientos.

La saga de videojuegos *The Legend of Zelda* creada y distribuida por *Nintendo*, y en concreto el juego subtítulo *Ocarina of Time* lanzado por primera vez en 1998, es un juego de tipo aventura en tercera persona para mayores de 12 años para un jugador. En este título la relevancia de los espacios donde ocurren los acontecimientos es crucial para que estos sucedan, y el conocimiento de los diferentes lugares dentro del gigantesco mundo que propone el juego por el usuario es imprescindible para su progreso. *Zelda* contiene extensas llanuras donde habremos de buscar medios de locomoción para cruzarlas con mayor celeridad, escarpadas montañas que escalar con estrechos y peligrosos senderos, glaciares sólo accesibles en épocas estivales, lagos y mares con especies diferenciadas, ríos cuyas corrientes tendrán relevancia para poder sortearlos, pueblos donde encontrar aldeanos para relacionarnos con ellos, etc. Esta multitud de contenidos reunidos en un mismo título lo convierte en un poderoso recurso para explicar el principio de espacialidad.



2.2. Principio de Temporalidad

La temporalidad está presente en toda percepción, y sucede en el tiempo, apoyando la construcción social de la realidad atribuyéndole un sentido y significado relevante al aprendizaje del sujeto. Este principio promueve la indagación de cuándo ocurre o ha ocurrido un fenómeno o acontecimiento.

Aunque es precedido en fecha de lanzamiento por el primer título de la saga *Age Of Empires*, en la cual nos centraremos en profundidad posteriormente, para este principio hemos seleccionado el videojuego *Age Of Mythology* editado en 2002 y de tipo estrategia, para un solo jugador y disponible únicamente para *PC* (Personal Computer). Su elección la argumentamos por ser el primer juego creado a partir de la mitología, por su línea temporal el más antiguo, donde el jugador partiendo de la obtención de materias primas evoluciona hasta la creación de una sociedad completa de la época. Aunque el guión de los dioses que sigue no pueda ser utilizado directamente, las principales misiones y tareas que realiza el videojugador siempre en progresión en el tiempo sí se adaptan fácilmente para la práctica que nos ocupa.



2.3. Principio de Conflicto-Consenso (Modalidad)

El conflicto es la consecuencia de un choque de intereses, y éstos no tienen por qué ser negativos. El análisis de la conflictividad constituye la posibilidad de comprender las transformaciones estructurales y las dinámicas sociales. Partiendo siempre del conflicto hallamos siempre al consenso, la aparición del primero vislumbra la llegada del segundo, son y han de ser indisolubles. El principio de modalidad investiga cómo ocurre o ha ocurrido tal eventualidad.

Para este principio no vamos a proporcionar ningún título en concreto, si no un género o tipo de videojuegos en general, nos referimos los denominados juegos de estrategia. Aislando de ellos todos los títulos bélicos, que ya en sí nos podrían ayudar a plasmar acontecimientos históricos determinados, y que avivarían la polémica sobre la ética que sus contenidos pueden conllevar. Invitamos al docente a recurrir a cualquier juego de estrategia, ya que en ellos los/as adolescentes se encontrarán a un conflicto constante con otros, en muchos casos simplemente por la consecución de materias primas y en otros casos por problemáticas de mayor magnitud que requerirán el análisis profundo de la situación para poder resolverlo. Además, y dada la dificultad en el avance de los diferentes niveles del juego, el jugador también deberá analizar situaciones en las que pierda el conflicto para poder volver a la misma fase/situación problemática y resolverla con solvencia para avanzar en el juego. Ya que no ofrecemos un título concreto para este principio si no un género, sí queremos orientar y facilitar la búsqueda de éste, por lo que recomendamos visitar la página web del código PEGI y utilizar su búsqueda de juegos con los parámetros de género estrategia para obtener fácilmente un listado de juegos y sus contenidos.



2.4. Principio de Actividad: Cambio – Continuidad

La idea de cambio es intrínseca a toda sociedad, todo cambia permanentemente y nada permanece inmutable, pero esta idea debe formarla el alumno/a. Y este cambio conlleva modificación, transformación y evolución en la sociedad. Siendo el conocimiento del pasado la herramienta



analítica más útil para enfrentarse al cambio. Este principio quiere responder cómo evoluciona o cómo ha evolucionado un fenómeno, sus fases, distinguiendo lo que cambia y lo permanece.

La saga de videojuegos Age Of Empires, ya defendida por varios autores para la enseñanza con videojuegos (Gros, 1998), es el título idóneo para plasmar la teoría de la que parte este principio. En concreto, el primer título de la saga coincidente con el nombre de la misma, editado en 1997 por ser el más completo de esa serie de juegos será el que tomemos como referencia. Es un juego del género de estrategia para un solo jugador, recomendado para mayores de 12 años, en las últimas versiones ya posee opciones multijugador en línea, incluso existe como juego completo para su uso en internet. El jugador parte de sociedades más antiguas para ir avanzando mediante fases y campañas a sociedades más actuales incrementadas por recursos de todo tipo (económico, sociales, militares, estructuras, etc.), es decir, el usuario iniciando con lo mínimo necesario y como recolector de materias primas tiene como objetivo principal conseguir que su sociedad evolucione en todos los aspectos para que de esta forma se convierta en una sociedad más avanzada. Tenemos total libertad para usar elegir las materias primas a recoger, cómo gastarlas o utilizarlas según nos sean necesarias, mostrando en todo momento que una sociedad no puede avanzar obviando pasos imprescindibles para su sostenibilidad en todos los ámbitos.



2.5. Principio de Intencionalidad/Racionalidad

Este PCD busca respuestas para llegar a conocer las intencionalidades del sujeto protagonista de los fenómenos. Partiendo de que las causas preceden a los efectos, que las intenciones preceden a los actos (García, Jiménez y Rodríguez, 2009). Siendo este principio el único que sólo tiene cabida en el ámbito humano y no en el físico. Intenta hallar respuesta a qué pensaban y/o qué pretendían los sujetos protagonistas de los hechos estudiados.

Para desarrollar este principio podríamos aportar miles de videojuegos, ya que en la actualidad la gran mayoría de los títulos vienen precedidos por un argumentado guión para ambientar al videojugador y motivarlo para que lo pruebe. Por esto, más que hablar de títulos, debemos hablar de géneros (tipos) de juegos que rara vez no mostrarán unos intereses humanos que empujen al protagonista a comenzar su aventura digital, estos serían los de: acción, aventura, rpg y estrategia. Por el número de copias vendidas y por los actualmente 12 títulos y 5 películas que ha producido la saga, podríamos recomendar *Resident Evil*, sólo atendiendo al guión de este título y la argumentación al comienzo de cada juego, ya que el contenido es para mayores de 18 años y no sería recomendable. Pero sí es un videojuego basado en un guión sin el conocimiento del cual, intereses humanos muy marcados de por medio, el usuario no podría acometerlo, en especial la parte introductoria del primer título de la saga que data de 1996, siendo del género *survival horror* para un solo jugador. En posteriores ediciones se incluyeron modos cooperativos para dos jugadores y modo multijugador en línea.



2.6. Principio de interdependencia

La interdependencia se produce en todos los fenómenos, este PCD trata de conocer los elementos o componentes, o las personas que intervienen en un hecho, así como el conjunto de conexiones y relaciones que en el fenómeno se dan. Mediante este principio responderemos a qué o quiénes intervienen o han intervenido.

El videojuego *Monkey Island*, primer título de una también dilatada saga, fue editado en 1990 tratándose de un juego tipo aventura para un solo jugador desarrollado para PC. Es una aventura gráfica en dos dimensiones donde el personaje ha de ir hablando con muchos personajes en distintos escenarios, a la vez que recoge y utiliza diferentes objetos para abrirse paso en su historia, nada en este título está dejado al azar, todos los objetos tienen un fin y todos los personajes aportan comentarios relevantes que el jugador habrá de tener en cuenta para resolver los enigmas.



2.7. Principio de causalidad

La experiencia de cada persona debe asumir siempre el carácter de un nexo causal. Cualquier hecho tiene una o varias causas. En la Historia y la Geografía debemos apreciar la causalidad social y la natural. Planteándose el análisis de los antecedentes y las consecuencias, así como sus factores. De forma inequívoca este principio tendrá que responder a por qué ocurre o ha ocurrido ese hecho.

Ya que la causalidad natural se afronta en esta rama de estudio de forma específica diferenciándose de otras muchas ciencias centradas en la causalidad social, hemos querido aportar un videojuego en consonancia con ello. Afirmamos que el reto de aplicación de este principio el docente puede hacerlo mediante el uso de videojuegos del subgénero de *rallies* perteneciente al género de juegos de carreras, ya que en estos títulos podemos encontrar la fauna (en menor medida), flora y suelo de varios países y continentes. Los elementos que componen los suelos, así como la orografía y edafología del terreno serían el comienzo para dar un vistazo al pasado y a la formación de estos espacios geográficos, para posteriormente alzar la vista al frente sobre las posibilidades futuras de ocurrencia de fenómenos en estos lugares. En la página web del código PEGI en su buscador de



títulos con el parámetro “racing” podremos consultar un amplio listado de este subgénero de videojuegos.



2.8. Principio de Identidad

A través de este principio el alumno/a sabrá identificar y caracterizar cada uno de los fenómenos o hechos estudiados, diferenciando lo que tienen de común y de distinto de los restantes. Es decir, hace referencia al conjunto de circunstancias que distinguen una persona o ente de los demás, conociendo sus características principales y rasgos propios. El PCD de Identidad indagará en obtener respuesta a cuáles son o fueron sus rasgos o características esenciales y definitorias.

En el desarrollo de este principio vamos a recurrir a un videojuego algo singular, no al título en sí, si no de la forma que lo usaremos para plasmar este PCD. El juego es el primero de la afamada saga Tomb Raider creado en 1996 del género aventura y para un solo jugador, y cuya protagonista es una mujer, hito en su día. Y el principio de identidad se lo explicaríamos a nuestros alumnos al enfrentarnos a los primeros enemigos del juego, que son animales, ya que sin un análisis pormenorizado de las fortalezas y debilidades de nuestro enemigo y de las nuestras propias será imposible la supervivencia de nuestro personaje. Como ejemplos concretos tenemos la lentitud de los osos, el poco peso de los lobos, animales que nunca se meten en el agua, otros que no suben a árboles, etc.



3. Todos los Principios Científico-Didácticos en un solo videojuego: saga Assassin's Creed

El primer título de la saga Assassin's Creed ve la luz en 2007, se trata de un videojuego del género aventura para un solo jugador. Eliminando algunas opciones poco éticas del protagonista como hurtos y los asesinatos que éste realiza, y quedándonos exclusivamente con la historia y la base de juego del título, que en este y en muy pocos juegos es así, podemos discurrir por todos los espacios y mundos del juego con total libertad sin tener que luchar ni realizar objetivos para avanzar. De forma resumida, en el juego las interacciones y diálogos con el resto de personajes es sumamente



importante ya que haremos colaboradores y enemigos según nuestro trato con ellos, disponemos de varias ciudades antiguas para recorrer completa y fielmente diseñadas con sus largos y peculiares caminos. El protagonista habrá de descifrar qué ocurre en el presente a través de documentos y personajes que le contarán el pasado, ayudando en la evolución de las ciudades con reconstrucciones de las mismas y desarrollo de inventos. Las singularidades anteriormente citadas de este videojuego y que aparecen constantemente durante el desarrollo del mismo lo convierten en un título digno de probar y usar por parte de los docentes para plasmar a sus alumnos/as todo el elenco de Principios Científico-Didácticos.



4. Conclusiones

La indivisibilidad de teoría y práctica para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares ha de llevar al docente a la búsqueda incesante de nuevas metodologías innovadoras que capten la mayor atención de su alumnado, para facilitarle su labor profesional. El gran auge del consumo de videojuegos y por ende la multitud de títulos que existen en el mercado propicia que hayamos de plantearnos severamente su uso en forma de recurso en las aulas. Como en otros tiempos antecesores y aún hoy en el presente hiciéramos con el cine, la música, la televisión y la prensa escrita o digital.

La teoría de los Principios Científico-Didácticos es un modelo que debe plasmarse a nivel práctico para no caer en el olvido como tantos otros que fueron desechados anteriormente ya que los docentes necesitan ver la utilidad práctica que tiene. El hecho de cada principio por sí solo tenga un sentido casi tan fuerte como la unión de todos ellos para conformar el modelo lo dota de una mayor consistencia interna. Esta misma idea como hemos descrito puede reforzarse con el uso de videojuegos, cada principio puede ser plasmado con muchos títulos de forma individual, de igual forma que obviamente en menor cantidad, existan juegos con los que podamos reflejar todos los principios juntos para cimentar de forma compleja, conexas y global esta teoría.

Referencias Bibliográficas

- FEDERACIÓN EUROPEA DEL SOFTWARE INTERACTIVO (2008). Usuarios de videojuegos en Europa. Extraído el 10 de Febrero de 2010 desde http://www.adese.es/pdf/Executive_Summary_Spanish.pdf
- GARCÍA-RUIZ, A.L. Y JIMÉNEZ-LÓPEZ, J.A. (2006). La implementación de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- GARCÍA-RUIZ, A.L. Y JIMÉNEZ-LÓPEZ, J.A. (2007). Los Principios Científico-Didácticos: nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia. Granada: Editorial Universidad de Granada.



- GARCÍA, A.L., JIMÉNEZ-LÓPEZ, J.A. Y RODRÍGUEZ, E. (2009). Bases teóricas del modelo de Principios Científico-Didácticos para la Enseñanza de la Geografía y la Historia. Paradigma, 30, 33-68.
- GROS, B. (COORD.) (1998): Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Referencias Webgráficas
- <http://ageofempiresonline.com/es/>
- <http://www.lucasarts.com/games/monkeyisland/>
- http://www.microsoft.com/games/ageofmythology/norse_home.aspx
- <http://www.pegi.info>
- <http://www.residentevil.com/agegate.php>
- <http://www.tombraider.com>
- www.zelda.com

Reseña Curricular de la autoría

Juan Francisco Muñoz Bandera es Diplomado en Magisterio en Educación Primaria, Licenciado en Psicopedagogía, Licenciado en Pedagogía, ha realizado un Máster Universitario Oficial en Intervención Psicopedagógica, todo ello en la Universidad de Granada (España). En la actualidad es alumno del Programa de Doctorado Oficial en Ciencias de la Educación de la misma institución, siendo su principal línea temática de investigación la de videojuegos y educación. Pertenece al Grupo de Investigación "Meridiano" (HUM 200) del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y su Didáctica de la Universidad de Granada.



INTERACCIONES DE LA HISTORIA DEL ARTE CON OTRAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS I: ARTE Y MEDICINA

Línea temática: 2. Innovación pedagógica y de calidad en la Universidad.

Fernández González, Alberto

Dpto. de Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Sevilla. María de Padilla, s/n. 41004, Sevilla. ESPAÑA alberfer@us.es

Fernández Martín, Mercedes

Dpto. de Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Sevilla. María de Padilla, s/n. 41004, Sevilla. ESPAÑA mmfm@us.es

Hernández Núñez, Juan Carlos

Dpto. de Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Sevilla. María de Padilla, s/n. 41004, Sevilla. ESPAÑA jchmus@us.es

Mejías Álvarez, María Jesús

Dpto. de Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Sevilla. María de Padilla, s/n. 41004, Sevilla. ESPAÑA mjma@us.es

Varas Rivero, Manuel

Dpto. de Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Sevilla. María de Padilla, s/n. 41004, Sevilla. ESPAÑA mvr@us.es

Resumen: El proyecto de innovación docente se ha estructurado como una práctica formativa interdisciplinaria que ha vinculado dos áreas científicas: arte y medicina, y ha potenciado, muy especialmente, el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Estos dos enfoques constituyen las principales estrategias metodológicas. Los alumnos que participaron en la experiencia innovadora recopilaban imágenes artísticas directamente relacionadas con enfermedades o con las diferentes prácticas y especialidades de la medicina. Una vez realizada esta tarea, elaboraron fichas de análisis de las obras seleccionadas o trabajos alusivos al tema escogido, siguiendo el modelo proporcionado por el equipo docente. La acción formativa se completó con la realización del *Seminario Arte y Medicina*, en el que participaron los estudiantes implicados, el equipo docente y varios especialistas de la medicina y las bellas artes, y con la creación de la página web del equipo docente, donde se recogen los mejores trabajos de los estudiantes.

Palabras clave: Innovación pedagógica, Estudios universitarios, Historia del Arte, Aprendizaje por descubrimiento, Trabajo en equipo.



Introducción

El proyecto de innovación docente *Interacciones de la Historia del Arte con otras disciplinas científicas I: Arte y Medicina* ha integrado a seis asignaturas del área de Historia del Arte, impartidas por los seis docentes que componen el equipo Proteo de innovación docente del Departamento de Historia del Arte, bajo una propuesta innovadora interdisciplinaria que ha vinculado dos áreas de conocimiento que tradicionalmente no han sido relacionadas entre sí: Arte y Medicina. Como el proyecto se estructuró como una práctica formativa, se han desarrollado metodologías de participación activa que fomentaron en los alumnos involucrados en la experiencia innovadora un tipo de aproximación diferente a la historia del arte, poco convencional. Esta perspectiva inédita les ha permitido superar la “visión estanca” de las diferentes materias de la carrera y tomar conciencia de sus múltiples interacciones con una disciplina científica tan importante como es la medicina. Pero además de la interdisciplinariedad, enfoque que constituye la principal estrategia metodológica de la acción formativa llevada a cabo por el equipo docente, se ha potenciado también su plena coherencia con los objetivos específicos de cada asignatura y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, pues la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje reside, en gran medida, en la motivación del estudiante, que debe ser *facilitado* por el profesor (Rué, 2009).

Los coordinadores del equipo docente dieron a conocer el proyecto a los alumnos a lo largo de la primera semana de clase de cada cuatrimestre. Los interesados en participar en la práctica formativa, en función de las características de cada asignatura y las tutorías de refuerzo específicas para cada materia, tenían que recopilar imágenes artísticas referentes a enfermedades o a diferentes prácticas y especialidades de la medicina, y, una vez realizada esta tarea, confeccionar una ficha de análisis de cada obra, fuente y documento seleccionado siguiendo el modelo proporcionado por el equipo docente, o elaborar trabajos o ensayos alusivos al tema escogido.

Metodología y objetivos

El esquema propuesto a los alumnos, bien como modelo genérico para confeccionar las fichas de análisis, o bien como referencia para los trabajos temáticos, se elaboró a partir de los parámetros teóricos propios de nuestra disciplina (Checa, F., García, M. J. y Morán, J. M., 1992; Fernández, 1982; Furio, 1991). En primer lugar, se debía *clasificar la obra de arte*: identificar el autor y el título, por supuesto, pero también concretar, en la medida de lo posible, su fecha de ejecución, las dimensiones y el lugar de conservación. Como la mayor parte de las aportaciones de los alumnos se centraron, como esperábamos, en obras pictóricas, pues la naturaleza del proyecto así lo indicaba, era muy conveniente que los alumnos valorasen también la modalidad pictórica: si se trataba de un *cuadro de caballete*, de una *pintura mural*, de pintura sobre *tabla*, de una *miniatura*, de un *relieve pintado*, etc. Este apartado se cierra con el análisis del género donde se inscriben las obras: pintura abstracta o figurativa, y dentro de esta última, como es evidente, los estudiantes debían concretar su tipología, si se trata de un retrato, bodegón, paisaje, escena religiosa o mitológica, etc., indicar la naturaleza del tema representado, con una breve pero significativa descripción del ambiente, y valorar el tipo de representación de los personajes, si éstos eran naturalistas o idealizados.

El siguiente bloque del esquema se dedica al *análisis estilístico* y tiene en cuenta aspectos fundamentales como el estilo y la escuela a la que pertenece la obra de arte seleccionada, los estilemas del artista y una serie de elementos formales que deben ser valorados por los estudiantes: la técnica utilizada y posibles influencias en la obra; la composición en planos y sus líneas directrices; el color de la paleta empleada y las diferencias tonales y de pincelada; la luz, si es natural o artificial, homogénea o contrastada; la línea del trazo y el tipo de tratamiento volumétrico que se le da a los diferentes elementos representados (Marangoni, 1962).



El tercer apartado de la ficha genérica trata de la *iconografía e iconología* (García Mahiques, 2008-2009). Abarca aspectos tales como la función de la obra: si es decorativa, religiosa, propagandística, etc., y el estudio específico de las imágenes, sobre todo desde el nivel iconográfico, que es mucho más accesible a los alumnos, pero sin desdeñar el análisis de las posibles implicaciones iconológicas directamente relacionadas con su mensaje simbólico y su contenido ideológico. Este bloque se cierra con la referencia a las posibles aportaciones de la obra al arte de su tiempo o al arte universal.

El siguiente apartado del esquema valora el *contexto histórico*, pues las obras artísticas, de una forma u otra, son siempre fieles reflejos de su época, y, por tanto, deben ser analizadas las circunstancias históricas en las que fueron realizadas. El último bloque se dedica al estudio de la *enfermedad o representación alusiva a la medicina*, teniendo los alumnos que especificar en este apartado el tipo de dolencia que trata la obra de arte, cómo aparece representada o la temática médica que se desarrolla.

Tal como se esperaba, este modelo de análisis ha sido muy bien asimilado por los estudiantes y ha resultado, por tanto, muy útil en la práctica formativa, entre otras razones, porque desarrolla una mecánica de trabajo en el alumnado que favorece la comprensión y la contextualización de las obras de arte, su directa relación con la temática médica representada, así como una actitud crítica en el marco de la Historia del Arte.

Básicamente los objetivos perseguidos en este caso concreto consistían en promover el autoaprendizaje del estudiante, centrado especialmente en la búsqueda de imágenes e información, ahondar los conocimientos técnicos de la materia impartidos en clase mediante su aplicación a casos concretos, el trabajo en equipo y el desarrollo de capacidades para abordar trabajos que relacionan sus conocimientos de la historia de la fotografía con aspectos pertenecientes a otras disciplinas científicas.

Desarrollo de la acción

Tras las dos semanas de plazo dadas a los alumnos, que se aplicó, por supuesto, en todas las asignaturas y en los dos cuatrimestres, para que éstos formasen grupos de trabajo y elaboraran sus propuestas, cada profesor responsable de la asignatura proporcionó a todos los alumnos que participaron en el proyecto el suficiente material bibliográfico para llevarlo a cabo, así como modelos de fichas adecuados a la materia o encuadres genéricos de análisis. El equipo docente también se ha esforzado en formar a los alumnos en aspectos metodológicos, a fin de que adquieran destrezas procedimentales (De Miguel, 2006) vinculadas a las técnicas de búsqueda, análisis y síntesis de información propias de cada asignatura; y se impartieron varias tutorías de refuerzo que aclararon en gran medida las dudas de los estudiantes.

De acuerdo a los instrumentos de evaluación del rendimiento académico y de seguimiento propuestos en el proyecto, se ha realizado una evaluación inicial o diagnóstica: todos los estudiantes involucrados en la experiencia innovadora tuvieron que responder a un cuestionario diseñado, en parte, respetando los parámetros recomendados por los especialistas (Grasso, 2006), que consistió en la enumeración de obras, autores y textos directamente relacionados con un tema médico propuesto, diferente en cada asignatura, y en la clasificación y análisis de tres obras de arte de temática médica. De la evaluación de las respuestas —no se han valorado los resultados de cuatro alumnos porque tres de ellos ejercen la medicina en la actualidad y otro, ya jubilado, también es Licenciado en Medicina—, se puede concluir que los alumnos, en general, saben distinguir perfectamente el estilo, tienen algunos problemas con los títulos y los autores de las obras, pero se encuentran muy inseguros a la hora de aproximarse a la temática médica.



El equipo docente, ya casi desde el principio de la experiencia, constató, con agrado, el alto interés que había despertado el proyecto en gran parte del alumnado; por ello, al comprobar que los conocimientos y estrategias de los estudiantes involucrados en la innovación docente mejoraban progresivamente, se decidió suprimir los controles mensuales previstos, pues la evaluación formativa, al fin y al cabo, se podía contrastar día a día, en las tutorías de refuerzo.

Por supuesto, las diferentes asignaturas involucradas en el proyecto de innovación docente son muy diferentes en cuanto a metodología, objetivos y materia de conocimiento. Los estudiantes matriculados en la asignatura de **Fuentes para la Historia del Arte** debían aportar al proyecto un tipo de trabajo específico, pues estaban obligados, por coherencia con la materia de estudio, a incluir literatura artística relacionada con el campo de la medicina, circunstancia que, desde luego, por su complejidad, desanimó a la mayor parte de la clase. Aparte de la plantilla genérica, antes referida, los alumnos de esta asignatura debían seguir un esquema específico para las fuentes escritas, que valora aspectos clave como el autor, título, lugar de edición, impresor/editorial, número de páginas, proceso de transmisión y tipología de la obra. Los estudiantes tenían que completar el análisis con la transcripción de los fragmentos relativos al ámbito de la medicina más significativos y con un comentario personal al respecto. Con todo, se presentaron dos trabajos, muy ambiciosos, por cierto, que fueron elaborados por sendos grupos de tres alumnos. Uno de ellos, *La tipología hospitalaria en la Edad Moderna*, que fue elaborado por Reyes Conrado, Elena Escuredo y Patricia de la Cuadra, recopila una gran cantidad de grabados, ilustraciones y planimetrías alusivas a la arquitectura hospitalaria y las prácticas médicas desarrolladas entre los siglos XV y XVIII en emblemáticos hospitales españoles: los reales hospitales de Santiago de Compostela y Toledo, el de San Juan de Dios de Granada, el cordobés de San Sebastián, y los hospitales sevillanos de las Cinco Llagas y de la Santa Caridad. La tipología establecida por Filarete, fuente básica de referencia, también fue estudiada como punto de partida. El otro trabajo, también muy digno, lleva por título *La tuberculosis en el arte de los siglos XIX y XX*, y fue realizado por Enrique Muñoz, María de los Ángeles Seda y Rocío Gelo. En este caso, se recopilan imágenes artísticas alusivas a esta *romántica* enfermedad, y se valoran, en detalle, las aportaciones de Modigliani, Joaquín Sorolla, Edvard Munch, Cristóbal Rojas, Fidelio Ponce y Arturo Michelena.

Por la propia naturaleza de la asignatura de **Técnicas de Investigación del Patrimonio Artístico**, cuyo objetivo es formar a los alumnos en la investigación, se les planteó de forma obligatoria el trabajo, utilizándose la misma metodología que en el resto de las asignaturas. Aunque al tener dos grupos, uno de mañana en el primer cuatrimestre y otro de tarde en el segundo, se les dio la oportunidad de realizarlo de forma individual, en el primero, y formando equipos de cuatro personas, en el segundo. Con dicha opción se pretendía analizar, tras las repetidas quejas que realizan los alumnos por tener que desarrollar actividades grupales, el nivel y la calidad de los mismos, así como su implicación en el proyecto. Éste último, en el de por la mañana, lo valoraba el profesor de la asignatura, mientras que en el de por la tarde eran los propios componentes de cada equipo los que dimensionarían el trabajo realizado por sus compañeros. La calidad de los mismos fue distinta, siendo los de la tarde los que alcanzaron un mayor nivel y se interesaron más que el proyecto que el grupo de mañana, donde solo un 30 % de los trabajos cumplieron las expectativas. De éstos, de los 32 que se presentaron, merecen destacarse los realizados por Carmen Muñoz Angulo, sobre un cuadro de Jan Sanders van Hemessen, *El cirujano*; el de Pedro Galindo Ocaña sobre el tema de embriaguez en el de *Lot y sus hijas* de Jan Massys o el de Cristina del Rocío Durán Ceballos sobre el *retrato de Pierre Quthe, boticario*, de François Clouet, por citar algunos. En el grupo de tarde se formaron 11 equipos, uno de 5 alumnos; tres de 4; el mismo número de 3 y 2 y uno individual, presentando algunos grupos un par de trabajos, por lo que fueron 13 los realizados. Los temas fueron muy variados, desde hospitales y farmacias, hasta la peste y la lepra, la Ginecología y la Urología, pasando por la salud mental o los dibujos y esculturas anatómicas. Los más sobresaliente fueron los dedicados a la *Creatividad y la Salud Mental*, de Isabel Fernández Fernández y Araceli Luque



Vázquez, donde se analizaba el genio y la locura en los artistas pertenecientes a las vanguardias y al expresionismo alemán. Los dos que analizaron la *Ginecología*, en el renacimiento europeo, de Antonio Araque Franco, Sara González Macarro, Jessica Márquez Alfaro y Erika Rodríguez Angulo, —que al mismo tiempo realizaron otro sobre la *Urología* a través de manuscritos medievales europeos del siglo XIII, basados en textos árabes de los siglos IX y X—, y en la Alemania de fines del siglo XIX y principios del XX, de Janet Caña, Nerea Gallardo, Antonio Gracia y Milagros Parodi, o el que se analizó algunas de las representaciones de la *Lepra durante el quattocento italiano* de Daniel Castañeda Jiménez y Estefanía López de la Rosa.

En la asignatura **Arte Prehispánico** se les propuso a los alumnos la opción de realizar los trabajos de forma voluntaria pero éstos debían ser elaborados en grupo de 3 miembros. Con ello queríamos analizar el comportamiento de los alumnos ante las competencias personales: trabajo en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, razonamiento crítico. El método de trabajo propuesto debía conciliar la búsqueda y selección de obras de arte interrelacionadas con la medicina, clasificándolas, analizándolas y comentándolas, con una mayor elaboración de contenidos, con un análisis y síntesis de los mismos. Los alumnos debían mostrar su capacidad de gestión de la información aplicando una metodología científica, debiendo prestar mucha atención tanto a los aspectos documentales como formales tales como la utilización de citas y notas bibliográficas debidamente expresadas.

Se presentaron dos trabajos, a saber: *Plantas medicinales y sustancias psicotrópicas en la América Prehispánica*, elaborado por Ramón Cubiles Robles, David Mallén Herráiz (alumno SÉNECA) y Eva Montilla Jiménez; y *Enfermedades en la cerámica La Tolita-Tumaco*, realizado por M^a de los Ángeles Valencia Gómez, M^a José Meléndez Pérez y Carmen Santigosa Pérez. Los dos trabajos se presentaron el día 4 de mayo en el Seminario Arte y Medicina. Hay que destacar la exposición que realizaron los autores del trabajo *Plantas medicinales y sustancias...*, ya que elaboraron un vídeo de estructura y carácter “científico-divulgativo”.

En la asignatura **Arte Barroco**, se les propuso a los alumnos la opción de realizar los trabajos de forma voluntaria e individualmente, con una única excepción de dos alumnas extranjeras que solicitaron hacerlo en grupo. El método de trabajo propuesto había sido previamente consensuado con el resto de asignaturas que participaron en la Innovación. Las características de la asignatura se prestaba a un amplio abanico de posibilidades, dejándoles a los alumnos total libertad para elegir el tema. Los alumnos debían mostrar su capacidad de gestión de la información aplicando una metodología científica, debiendo prestar mucha atención tanto a los aspectos documentales como formales tales como la utilización de citas y notas bibliográficas debidamente expresadas.

Los resultados logrados han sido muy satisfactorios, pese a la reticencia que en general tuvieron cuando se les propuso el tema. De una matrícula de 26 alumnos se han presentado seis trabajos, como se ha señalado anteriormente, individualmente a excepción del titulado *Enfermedades psíquicas en la pintura barroca*, realizado por Mary Mudd y Rachel Swier, alumnas del programa de Cursos concertados con Universidades Norteamericanas de la Facultad de Geografía e Historia. El resto de los trabajos presentados han tenido un desigual nivel, aunque éste es mayoritariamente aceptable. Es cierto que destacan dos trabajos individuales de gran calidad, como *El diagnóstico médico en el Barroco* de José Manuel Reina Garnacho, centrado en la Uroscopia, y *Anatomistas y lecciones de anatomía en el siglo de oro de la pintura holandesa 1600-1700*, de Manuel Alejandro Prada Machuca, excelente trabajo que relaciona la pintura y el grabado. El resto de los trabajos realizados, alcanzaron asimismo un nivel aceptable, como por ejemplo los de Francisco Ruiz Remesal, *Estudios de anatomía*, muy bien documentado; *Morbus Gallicus*, de Damián Carrión y *El alcoholismo en la pintura holandesa*, de Rocío Silva Limón. La evaluación de los trabajos ha quedado



reflejada en la nota final, donde se ha tenido en cuenta la calidad de los mismos, pero también la participación de los alumnos.

En la asignatura **Historia de la fotografía**, los estudiantes han tenido que abordar un método de trabajo ligeramente distinto, adecuado a las peculiaridades de la materia, siendo la principal el tomar como base imágenes fotográficas en lugar de pinturas. En consecuencia les fue aportado un esquema específico de comentario fotográfico, que a grandes rasgos coincidía con el empleado para las obras pictóricas pero que lógicamente incluía elementos de análisis específicos del ámbito fotográfico. La metodología fotográfica de análisis les ha permitido profundizar en las técnicas, la terminología propia del medio visual fotográfico y los estilos. Pero la principal aportación para el estudiante es el conocimiento práctico en la valoración e interpretación del lenguaje fotográfico, dotado de matices propios que vienen dados por la particular naturaleza técnica del medio.

La estructura del esquema para el comentario ha sido muy similar a la establecida para las pinturas, clasificación de la obra, estilo, sentido iconográfico, contexto histórico y enfermedad o práctica médica, pero ha quedado modificada en parte para adaptarse a los modelos más comunes de análisis desarrollados en la historiografía específica de la imagen fotográfica (Sánchez Vigil, 2006; Marzal, 2007). Así, en la clasificación de la obra y el análisis del estilo, el alumno ha manejado conceptos diferentes relacionados con la técnica fotográfica y sus derivaciones formales, material sensible, óptica, composición, encuadre, campo, focalidad, iluminación, texturas tonales, etc.. Para el sentido iconográfico se han empleado las distinciones propias del ámbito fotográfico entre lectura denotativa y lectura connotativa, siempre en relación con el contexto histórico y el uso dado a la imagen fotográfica (documental, artístico, publicitario, etc.).

Resultados

Los resultados han sido óptimos, pese a la inseguridad que el alumno sentía al enfrentarse con una materia tan específica como la fotografía y al tener que prescindir en buena medida de los patrones de análisis pictórico que dominaba con mayor claridad. Esto ha exigido un amplísimo desarrollo de la actividad tutora y una orientación específica relativa a la búsqueda de material (archivos fotográficos, textos, artículos, etc.). El alumno, en efecto, ha profundizado en su conocimiento de la materia, se ha puesto en contacto con los métodos de búsqueda y análisis del medio fotográfico, desarrollando destrezas adecuadas, y ha sabido aplicar esos conocimientos y destrezas a un caso concreto que aúna la fotografía y la medicina.

Se han presentado 12 trabajos de desigual nivel, aunque éste es mayoritariamente aceptable. Es cierto que destacan tres trabajos individuales de gran calidad, como *La locura retratada* de Elena Escuredo, centrado en la fotografía médica y documental; *La enfermedad mental en el arte fotográfico* de Rafael de la Cuadra, que aborda el mismo tema desde la fotografía artística, y *La revolución quirúrgica en la Fotografía* de Reyes Conradi, excelente trabajo que relaciona históricamente la evolución técnica de la fotografía y la de la cirugía, con una sólida base bibliográfica. El resto de los trabajos realizados, siempre en equipo hasta de cuatro personas, alcanzaron asimismo un nivel muy alto. De estos últimos se destacan tres: *El retrato post-mortem en los siglos XIX y XX* de Cristina Herrera y Ruth Sánchez, sobre la forma peculiar en que la fotografía ha abordado el tema de la muerte, uno de los mejores por su concienzuda documentación. El segundo *la fotografía bélica* de Rocío Gelo, Enrique Muñoz y M^a Ángeles Seda es un variopinto muestrario sobre las enfermedades en tiempos de guerra y, el último, *Malnutrición* de Emily Braaten, Claudia Cuador y Mary Mudd, se trata de un destacado trabajo por la amplitud de imágenes que documentan el hambre, la obesidad o la anorexia, por el estudio que realizan del uso fotográfico de esos temas y por la meritoria labor de hacerlo en un correcto castellano tratándose de alumnas norteamericanas, casi siempre muy disciplinadas e implicadas en el estudio.



En la asignatura **Arte español** del Grado de Historia, dicha iniciativa de innovación docente no tuvo aceptación ninguna, pues a pesar del interés del profesor encargado de la misma, no participó ningún alumno. Ello puede ser motivado por la propia formación de los estudiantes, que es eminentemente histórica, y porque los alumnos carecen de los conocimientos artísticos específicos en Historia del Arte, resultándoles mucho más complejo buscar y analizar las imágenes adecuadas al proyecto.

Las referidas asignaturas de *Fuentes para la Historia del Arte* y *Arte Prehispánico* se impartieron en el primer cuatrimestre, y las correspondientes a las materias de *Arte Barroco* e *Historia de la Fotografía* en el segundo. La de *Técnicas de Investigación en Patrimonio Artístico*, a pesar de ser una asignatura cuatrimestral, es la única que se impartía en los dos cuatrimestres. En todos los casos los alumnos entregaron los trabajos dos semanas antes de finalizar las clases. A la hora de evaluar los dosieres presentados, el equipo docente, además de los contenidos, también valoró la bibliografía aportada, el enfoque y el grado de novedad de las imágenes, parámetros que tienen en cuenta el nivel de autoaprendizaje de los estudiantes (Brown y Glasner, 2003).

Triptico del Seminario. Autores: Beatriz Barrionuevo, Patricia Velázquez y María Moreno

Con la intención de dar difusión a los mejores trabajos realizados por los alumnos que participaron en el proyecto de innovación docente, el 4 de mayo de 2012 tuvo lugar el *Seminario Arte y Medicina*, siendo el primer evento de este tipo, es decir, centrado en los estudiantes como auténticos protagonistas de un acto académico, celebrado en la Facultad de Geografía e Historia. Como complemento a las comunicaciones de los alumnos, se programaron una serie de conferencias a cargo de profesionales de la medicina y las bellas artes que colaboran en proyectos similares, también orientados a la formación interdisciplinaria, dentro de sus respectivos campos de estudio. La conferencia inaugural corrió a cargo del profesor doctor, Rafael Seoane Prado, catedrático de Microbiología de la Universidad de Santiago de Compostela, que disertó sobre varios aspectos de su especialidad directamente relacionados con la Historia del Arte, pues el docente gallego coordina el grupo InovaMicro de la Universidad de Santiago de Compostela, y dicho equipo docente trata de enseñar la Microbiología Clínica con herramientas que resulten atractivas para los alumnos, aplicando



en sus clases experiencias innovadoras que combinan la representación artística de las enfermedades infecciosas, especialmente en la pintura, con el estudio clínico de las patologías víricas. La charla, titulada *Las enfermedades infecciosas en la historia y en el arte* se centró en aspectos microbiológicos y patognómicos representados en obras de arte. Los ejemplos expuestos abarcaron un amplio período cronológico, de la Edad Media al siglo XX, que permiten una introducción al estudio de su cuadro clínico y etiología, y en la posible correlación entre su período de realización y la situación sanitaria-ambiental de la población afectada, así como la incidencia de las enfermedades representadas. La sesión de la tarde fue comenzada por licenciada en Bellas Artes Elisa Rubio Méndez, actualmente estudiante de doctorado que realiza su tesis sobre el pintor Adolf Wölfli. Su disertación *El talento y la enfermedad en la obra de Ardolf Wölfli* se centró en la compleja personalidad de este pintor suizo, que a raíz de una enfermedad mental, pues padecía psicosis y alucinaciones, llegó al mundo de la creatividad artística, convirtiéndose en uno de los mejores exponentes del denominado arte marginal. Tras ella intervino la doctora Ángeles Cristóbal Alonso, médico inspector del Instituto Nacional de la Seguridad Social, que al mismo tiempo era alumna de 5º de la Licenciatura de Historia del Arte. Como en ella se reunían las dos facetas de médico e historiador del arte, era la persona más idónea para valorar el proyecto de innovación docente desde ambas disciplinas. Su ponencia contempló esta doble vertiente analizando las enfermedades representadas en algunos capiteles emplazados en claustros románicos españoles, por lo que resultó de gran interés para el alumnado.

El éxito del Seminario puede ser evaluado por el número de inscripciones, 96 en total, asistiendo como oyentes no solamente los alumnos de las asignaturas que integraban el proyecto de innovación docente, sino también alumnos de otras titulaciones de la Facultad de Geografía e Historia e incluso de otras Facultades como la de Enfermería, Medicina y Biología, Destacar el espléndido trabajo de las alumnas Beatriz Barrionuevo, Patricia Velázquez y María Moreno, estudiantes de la Licenciatura de Historia del Arte que cursaban la asignatura de *Gestión del Patrimonio Cultural* en el segundo cuatrimestre, pues siguiendo las directrices del equipo docente se encargaron del diseño de la cartelería del Seminario, cuyo tríptico informativo se aloja todavía en el servidor institucional de la Universidad de Sevilla²², donde puede ser consultado.

El equipo docente ha creado también, tal como se indicaba en la memoria del proyecto, una página web²³, que se ha configurado como una *pinacoteca virtual* de imágenes de obras de arte directamente relacionadas con la medicina, en los términos descritos anteriormente. Próximamente, se subirán los trabajos de los alumnos que han alcanzado una calidad adecuada. La incorporación de las nuevas tecnologías en el proyecto, como esperábamos, ha tenido una importante repercusión en el alumnado, pues a todos los participantes les ha parecido muy relevante que sus trabajos se divulguen en Internet, circunstancia que fomentó su implicación en la experiencia innovadora.

La web del equipo Proteo de innovación docente es pionera en la Facultad de Geografía e Historia, ya que hasta ahora no existían iniciativas similares, y esperamos que sirva como modelo y acicate para futuros proyectos de nuestros compañeros. En ella, también se han incluido otros proyectos de innovación docente desarrollados por el equipo en cursos anteriores y amplia información sobre las publicaciones docentes generadas por el grupo. No cabe duda de que la página web se va perfilando poco a poco con el objetivo de ser una útil herramienta interdisciplinaria para los docentes y los alumnos de Historia del Arte de la Universidad de Sevilla, pero también, en un futuro no muy lejano, para los profesores y estudiantes de otras disciplinas científicas, que podrán apoyarse en el material docente generado e incorporarlo a sus clases y trabajos. Un primer paso muy importante en este sentido es la utilización, el próximo curso 2012-2013, de algunos trabajos de la web para la docencia

²²[http://www.comunicacion.us.es/sites/default/files/Tr%C3%ADptico%20Seminario%20Arte%20y%20Medicina%20\(1\).pdf](http://www.comunicacion.us.es/sites/default/files/Tr%C3%ADptico%20Seminario%20Arte%20y%20Medicina%20(1).pdf)

²³<http://grupo.us.es/proteo>



impartida por el profesor Rafael Seoane Prado en varias asignaturas de los Grados en Medicina y Farmacia de la Universidad de Santiago de Compostela.

Conclusión

A modo de conclusión, se puede apuntar que el proyecto ha integrado a seis asignaturas del área de conocimiento de Historia del Arte, *Fuentes para la Historia del Arte*, *Técnicas de investigación en Patrimonio Artístico*, *Arte Prehispánico*, *Arte Barroco*, *Arte Español*, *Historia de la fotografía*, con las que se ha desarrollado una actividad práctica interdisciplinar vinculando el Arte y la Medicina.

El equipo docente a cargo de las materias reseñadas consideró la elaboración de un trabajo como la estrategia metodológica más adecuada para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Para poder analizar las diferentes formas de trabajar de los alumnos, se optó:

- Primero, por elegir asignaturas tanto de la Licenciatura de Historia del Arte (Plan '99) como del Grado en Historia del Arte (Consejo de Universidades, Resolución 15 de julio de 2009),
- Segundo, por proponer trabajos obligatorios y trabajos voluntarios, así como trabajos individuales y en equipo. Los trabajos obligatorios sólo se propusieron a los alumnos de la asignatura *Técnicas de investigación en Patrimonio Artístico*, mientras que en el resto de las asignaturas los trabajos eran de tipo voluntario, individuales o en grupo, salvo en la asignatura de *Arte Prehispánico* que debían ser elaborados por un equipo.
- Tercero, por ofrecer al alumno dos tipos de planteamientos en los trabajos. Uno, en el que tenían que buscar y seleccionar obras de arte interrelacionadas con la medicina, para clasificar, analizar y comentar, dándole un estilo de ficha de catálogo. Y otro, en el que se pretendía una mayor elaboración, con aplicación de una metodología científica, debiendo prestar mucha atención tanto a los aspectos documentales como formales tales como, por ejemplo, la utilización de citas y notas bibliográficas debidamente expresadas.
- En total se han presentado 68 trabajos, distribuidos de la siguiente forma:
- *Fuentes para la Historia del Arte*, asignatura cuatrimestral del Grado en Historia del Arte, 2 trabajos voluntarios, realizados en equipo. Han participado 6 alumnos de los 50 matriculados.
- *Arte Prehispánico*, asignatura cuatrimestral optativa de segundo ciclo de la Licenciatura, 2 trabajos voluntarios, y realizados, obligatoriamente, en equipo. Los alumnos que han participado son 6, de un total de 87 alumnos matriculados;
- *Técnicas de Investigación en Patrimonio Artístico*, asignatura cuatrimestral optativa de segundo ciclo de la Licenciatura, con dos grupos: uno, de primer cuatrimestre, con 38 alumnos matriculados, y otro, de segundo cuatrimestre, con 47 alumnos matriculados. La propia idiosincrasia de la asignatura demandaba que los trabajos fuesen obligatorios. A los alumnos del primer cuatrimestre se les propuso la modalidad simplificada del trabajo, búsqueda y selección de obras de arte interrelacionadas con la medicina, para clasificar, analizar y comentar, dándole un estilo de ficha de catálogo. Se realizaron 32 trabajos. Mientras en el segundo cuatrimestre se solicitó trabajos más elaborados que podían ser realizados en grupo o individualmente. Se presentaron 13 trabajos realizados en grupo, integrando en total a 34 alumnos.
- *Arte Barroco*, asignatura cuatrimestral de 2º curso del Grado en Historia del Arte. Se han presentado 6 trabajos, realizados de forma voluntaria e individualmente. Han participado 7 alumnos de un total de 26 matriculados.



- *Arte Español*, asignatura del Grado en Historia, con un total 54 de alumnos matriculados. En este caso, los trabajos eran voluntarios y los alumnos no han participado. Esta circunstancia hay que evaluarla teniendo en cuenta que estos alumnos del Grado de Historia consideran esta asignatura transversal de su Plan de Estudios como una materia de carácter secundario, por lo que no se han implicado activamente en el proyecto. Claramente la motivación del estudiante que es la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se ha activado. El proyecto pretendía ser una herramienta que facilitara la motivación del alumnado pero se ha visto frenada por la propia idiosincrasia de los alumnos que con una formación esencialmente histórica y careciendo de la especialización específica en terminología y contenidos, les ha resultado más complejo buscar y analizar las imágenes adecuadas al proyecto.
- *Historia de la Fotografía*, asignatura de Grado de Historia del Arte, ha participado con 12 trabajos voluntarios, de los cuales 3 han sido individuales y 9 en equipo. Los alumnos que han participado son 31, de un total de 184 alumnos matriculados, divididos en dos grupos.

El equipo docente, ya casi desde el principio de la experiencia, constató, con agrado, el alto interés que había despertado nuestro proyecto en gran parte del alumnado y tras la valoración de los datos podemos considerar positiva la participación de los alumnos. En general, el nivel de implicación del alumnado, aunque podía haber sido mayor, resulta satisfactorio, máxime si tenemos en cuenta que en proyecto también han participado alumnos tanto del Programa SENECA, 1 alumno, procedente de la Universidad de Valencia, como de los Programas de cursos concertados de la Universidad de Sevilla con Universidades Norteamericanas, 2 alumnas de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill.

Un análisis de los modelos de trabajo propuestos, individual o en grupo, nos han llevado a comprobar que el alumno prefiere trabajar de forma individual, y cuando lo hace en grupo es, fundamentalmente, porque se ve forzado. De hecho en las asignaturas que se obligaba a realizar los trabajos, de forma voluntaria pero obligatoriamente en equipo, tuvieron menos participación por parte del alumnado. Sirva de ejemplo lo sucedido en la asignatura de *Arte Prehispánico*, que con 87 alumnos matriculados solo han participado 6, formando dos grupos de tres miembros.

En líneas generales, el equipo docente estima que se han obtenido los objetivos generales propuestos:

1. Proporcionar al alumno conocimientos racionales y críticos de la producción artística a lo largo de la Historia y de su manifestación en distintas culturas y a través de los diversos lenguajes artísticos.
2. Preparar al alumno en una formación específica en diferentes campos, funciones y actividades propias del historiador del arte.
3. Que el alumno conozca los diferentes lenguajes formales y visuales, así como, las distintas técnicas artísticas utilizadas por la Humanidad a lo largo de la Historia con el fin de que pueda comprender mejor como éstas condicionan y actúan en el resultado final de la obra de arte.

Se ha obtenido un alto grado de satisfacción en aquellos objetivos relacionados con el campo de las habilidades, como es el desarrollo alcanzado por el alumnado en el campo del espíritu analítico y crítico, y de la sensibilidad para ver y leer la obra de arte, así como en el campo de su interpretación, además de desarrollar una metodología científica propia de la Historia del Arte. Se ha introducido en la ejecución de trabajos bibliográficos, en la elaboración de estados de la cuestión de algún tema específico de la Historia del Arte y en su análisis e interpretación de las fuentes documentales y literarias. También se ha acostumbrado a entrar en contacto directo con las obras artísticas y a ser consciente de la necesidad de formarse en diversos campos interdisciplinares.



Los objetivos que en el campo de las aptitudes hay que reforzar son aquellos que están relacionados con el trabajo en equipo, ya que el alumno debe saber trabajar tanto autónomamente como en grupo, pues en ocasiones deberá colaborar con profesionales de otros campos. Asimismo, el alumno debe ser consciente de la necesidad de formarse en el dominio de la expresión oral y escrita de la propia lengua y en el uso de otras lenguas extranjeras, en el manejo de las herramientas informáticas y en el uso de las redes que permitan el establecimiento de contactos nacionales e internacionales. También, el alumno debe tomar conciencia de la importancia de desarrollar su capacidad de autocrítica.

Los alumnos se han trabajado en las competencias genéricas, entendidas como una combinación de destrezas, aptitudes y actitudes, y la disposición de aprender, además de saber cómo, obteniéndose, en líneas generales, un resultado positivo. Estas competencias representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los alumnos necesitan para la realización y desarrollo personal, inclusión y su futuro empleo. De forma intensiva se han entrenado en las competencias transversales de tipo instrumental referidas a la capacidad de análisis y síntesis, a la capacidad de organización y planificación, a la comunicación oral y escrita en la lengua nativa o extranjera, al conocimiento de informática relativos al ámbito de estudio, a la capacidad de gestión de la información y a la toma de decisiones. También han sido muy favorables los resultados obtenidos en la ejercitación de las competencias sistemáticas transversales como el aprendizaje autónomo, la creatividad, la iniciativa y la motivación por la calidad.

Los resultados menos positivos se han producido en el campo de las competencias transversales de tipo personal, a pesar de que son competencias muy valoradas en los principales perfiles profesionales de los titulados en Historia del Arte, como Protección y Gestión del Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural en el ámbito institucional y empresarial, conservación, exposición y mercado de obras de arte, difusión del Patrimonio Artístico, investigación y enseñanza, y producción, documentación y divulgación de contenidos de la Historia del Arte. Las habilidades en las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo son unas competencias que a nivel teórico son muy valoradas por los alumnos, pero, en nuestro proyecto, a nivel práctico no se han desarrollado al máximo nivel. Es éste un hecho interesante en cuanto refleja un probable defecto a corregir alrededor de nuestra área de conocimiento. Las habilidades en las relaciones interpersonales es una competencia básica del funcionamiento de los equipos de investigación y enseñanza así como los demás perfiles profesionales.

Otro aspecto muy importante de este proyecto de innovación era el proceso de seguimiento de las experiencias de aprendizaje. Se necesitaba controlar, revisar y observar, y a la vez apoyar al alumno, de ahí que la tutoría se convirtiera en una función básica de proceso de aprendizaje propuesto. La tarea de supervisar las experiencias de aprendizaje sería una de las labores esenciales del profesor. Esta acción tutorial suponía establecer una comunicación entre docentes y estudiantes donde el equilibrio entre la exigencia y el apoyo fuese uno de los principios didácticos básicos (García-Valcárcel, 2008). Esto implica que el profesor no sólo ha de poseer competencias científicas, investigadoras y didácticas sino también competencias en comunicación y relación empática. El resultado de las tutorías dedicadas a los alumnos que participaron en el proyecto fue positivo tanto nivel cuantitativo como cualitativo. Se estableció una sesión obligatoria de tutoría para encauzar el trabajo de los alumnos, pero los alumnos demandaron un mayor número de sesiones voluntarias. Este hecho sorprendió al equipo docente ya que el uso de las tutorías por parte de los alumnos es casi nulo. La motivación que el proyecto despertó en los alumnos participantes ha superado la mentalidad general imperante que lleva a un uso mínimo de la interacción profesor-alumno fuera de las horas presenciales de clase. Además de la tutoría presencial, el correo electrónico se convirtió en una herramienta básica de comunicación en la acción tutorial, agilizando el contacto y haciendo más flexible la tutoría.



El proyecto con la intención de dar difusión a los mejores trabajos realizados por los alumnos proponía un epílogo, con los estudiantes como protagonistas, denominado *Seminario Arte y Medicina*. Aunque en esta actividad, por problemas de tiempo, no podían participar todos los estudiantes adscritos al proyecto, la demanda superó las expectativas del equipo docente acostumbrado a la escasa participación del alumnado en clase y al miedo que tienen a hablar en público. Debido a la alta demanda para exponer los trabajos se limitó el tiempo de exposición, pudiendo solamente presentarse 18 trabajos. Estos fueron distribuidos en dos turnos, mañana y tarde, de 9 charlas, agrupándose por épocas históricas y temas afines. Esto supuso un refuerzo en el entrenamiento de las competencias transversales de tipo instrumental como la capacidad de síntesis, la capacidad de organización y planificación, y la capacidad de comunicación oral.

Referencias Bibliográficas

- BAIN, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia: Universidad.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- CHECA, F., GARCÍA, M. J. Y MORÁN, J. M. (1992). Guía para el estudio de la Historia del Arte. Madrid: Cátedra.
- DE MIGUEL, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ ARENAS, J. (1982). Teoría y metodología de la Historia del Arte. Barcelona: Anthropos.
- FURIO, V. (1991). "La historia del arte: aspectos teóricos y metodológicos". En: Introducción a la Historia del Arte. Barcelona: Barcanova.
- GARCÍA MAHÍQUES, R. (2008-2009). Iconografía e iconología. Madrid: Encuentro.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2008). "La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de los TIC para su mejora". En Relieve, vol. 14.
- GRASSO, L. (2006). Encuestas: elementos para su diseño y análisis. Córdoba: Encuentro.
- MARANGONI, M. (1962). Cómo se mira un cuadro: lectura del lenguaje figurativo. Barcelona: Destino.
- RODRÍGUEZ, C. Y CALLE, M. J. (2006). La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- RUÉ, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. P. ET AL. (2010). Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ VIGIL, J. M. (2006). El documento fotográfico: usos y aplicaciones. Gijón: Trea.

Reseña Curricular de la autoría

Alberto Fernández González es Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente trabaja como Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación se centran en la Arquitectura y el Urbanismo de los siglos XVIII y XIX.

M^a Mercedes Fernández Martín es Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Sevilla, Profesora Titular del departamento de Historia del Arte. Sus líneas de investigación se centran en la Historia del Arte Español en la Edad Moderna y en las Artes Suntuarias.

Juan Carlos Hernández Núñez es Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Sevilla, consiguiendo la plaza de Profesor Titular en el 2002. Sus líneas de investigación se centran en la gestión, conservación y restauración de los Bienes Culturales



M^a Jesús Mejías Álvarez es Doctora en Historia del Arte y Licenciada en Historia de América por la Universidad de Sevilla, Profesora Titular del Departamento de Historia del Arte. Sus líneas de investigación se centran en las Artes Suntuarias Modernas y en Arte y Fiesta en España y América.

Manuel Varas Rivero es Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Sevilla, donde actualmente trabaja como Ayudante Doctor. Su labor investigadora se centra en la Arquitectura de la Edad Moderna y en Orfebrería.



EL TRABAJO FIN DE GRADO MAESTRO: UNA EXPERIENCIA DE TUTORIZACIÓN ONLINE

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Ahedo Ruiz, Josu

Vicerrector de Estudiantes y Calidad Académica. Universidad Internacional de la Rioja. Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41, 26002, Logroño, ESPAÑA. josu.ahedo@unir.net

Arteaga Martínez, Blanca

Departamento de Matemáticas y su didáctica, Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja. Paseo de la Castellana, 163, 8ª Planta, 28046, Madrid, ESPAÑA. blanca.arteaga@unir.net

Gutiérrez Gómez-Calcerrada, Sonia

Departamento de Psicología, Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja. Paseo de la Castellana, 163, 8ª Planta, 28046, Madrid, ESPAÑA. sonia.gutierrez@unir.net

Solera Hernández, Eva

Departamento de Teoría y Fundamentos de Educación II, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Paseo de la Castellana, 163, 8ª Planta, 28046, Madrid, ESPAÑA. eva.solera@unir.net

Resumen: El plan Bolonia establece que todos los grados finalicen con la realización de una investigación, el trabajo fin grado (TFG), con el objetivo de capacitar al alumno para su futura profesión. La legislación vigente permite cierta libertad para que las Universidades afronten esta tarea. En la presente comunicación se realiza un análisis de la situación actual acerca del modo en que las Universidades españolas que ofertan el grado de maestro en educación Infantil y Primaria imparten el trabajo fin de grado. Se señalan las diferencias entre las Universidades públicas y privadas, principalmente en cuanto a la asignación de los créditos ECTS destinados para su realización. Además, se expone cómo está desarrollándose en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), cuya modalidad de trabajo es online lo que supone un reto añadido al desarrollo del TFG.

Palabras Clave: TFG, Universidad, online, competencias, maestro.



El Grado de Maestro en España

La declaración de Bolonia (1999) ha hecho que en la actualidad estemos viviendo un proceso de transformación en el entorno universitario, que visto desde el exterior se puede describir como un cambio en la denominación en los estudios, desapareciendo nombres como *diplomatura* o *licenciatura*. El nuevo formato sustituye el primer ciclo (diplomaturas), estando las enseñanzas universitarias organizadas en *grados* (licenciaturas), y *posgrados* (máster y doctorado).

Se establecen modificaciones en cuanto a la duración, reguladas en España por el RD. 1125/2003, en función de los créditos ECTS que representan la cantidad de trabajo que debe realizar el estudiante para cumplir los objetivos señalados por su plan de estudio; que han definido un marco donde la mayoría de grados queda organizado en torno a cuatro cursos académicos.

Se plantean nuevas alternativas en el sistema de evaluación, centrándose en las competencias a desarrollar más que en los contenidos a aprender. Este cambio implica que ahora, ya no solamente se evaluará desde la prueba final, sino que se plantea la necesidad de otro tipo de evaluación continua que tiene presente datos procesuales como actividades no lectivas (tareas, seminarios, etc.) que se tendrán en cuenta en las calificaciones finales.

Este nuevo enfoque, que engloba más aspectos, nos lleva a tratar un aspecto común en todas las Universidades y estudios, el Trabajo Fin de Grado (TFG), regulado por el RD. 1393/2007, que en su artículo 12, sobre las directrices para el diseño de títulos de Graduado, expone en su tercer apartado, la necesidad de elaboración y defensa de un trabajo final.

Este mismo RD especifica que debe realizarse al término del plan de estudios y estar relacionado con la evaluación de competencias que se asocien al título correspondiente, aunque permite un amplio abanico en cuanto a los créditos que deben cursarse, entre 6 y 30. El análisis se va a centrar en el Grado de Maestro, que sustituye a la diplomatura de Magisterio; organizado con 240 créditos ECTS, y dos vías de obtención: maestro en educación Infantil y maestro en educación Primaria.

El TFG Maestro en las Universidades Españolas

Se ha realizado un análisis de las 55 Universidades españolas que ofertan el grado de Maestro en Educación Infantil y/o Primaria de acuerdo a la titularidad y modalidad de enseñanza. Esta comparativa se ha efectuado en función de la documentación disponible durante el mes de julio de 2012 en la información aportada por la ANECA (2012) y completada a posteriori en las páginas web oficiales de cada Universidad.

En la tabla 1 se muestran los datos numéricos de la relación de Universidades analizadas en función de la titularidad y la modalidad de estudios. En cuanto a la titularidad se dividen en pública, privada o ambas para aquellas Universidades públicas que tienen algún centro adscrito privado, organizándose la titulación de la misma manera. Respecto a la modalidad de estudios hay dos posibilidades a distancia y la presencial. Dentro de la presencial es preciso distinguir una nueva modalidad, la online.



Tabla 1. Datos universidades españolas que ofertan los Grados de Maestro en Educación Infantil y/o Primaria

Modalidad/Titularidad	Pública	Privada	Ambas	Total por Fila
Distancia	0	3	0	3
	0,00%	5,45%	0,00%	5,45%
Presencial	25	19	8	52
	45,45%	34,55%	14,55%	94,55%
Total por Columna	25	22	8	55
	45,45%	40,00%	14,55%	100,00%

A continuación, en la figura 1, se muestra la distribución del número de créditos destinados para el TFG en estos grados, siendo 6 ECTS el grupo más numeroso (57,41 %).

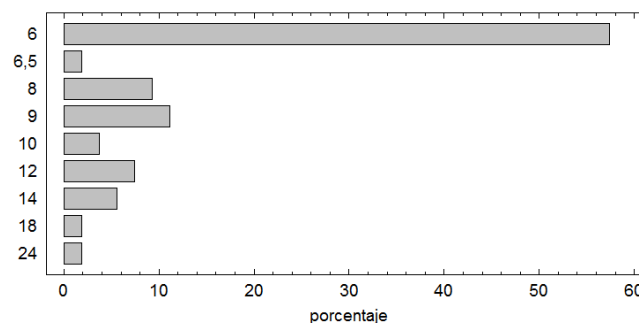


Figura 1. Porcentajes según créditos TFG en Grado de maestro en educación Infantil y Primaria²⁴

En el siguiente gráfico se analiza el número de créditos de acuerdo a la titularidad (ver figura 2):

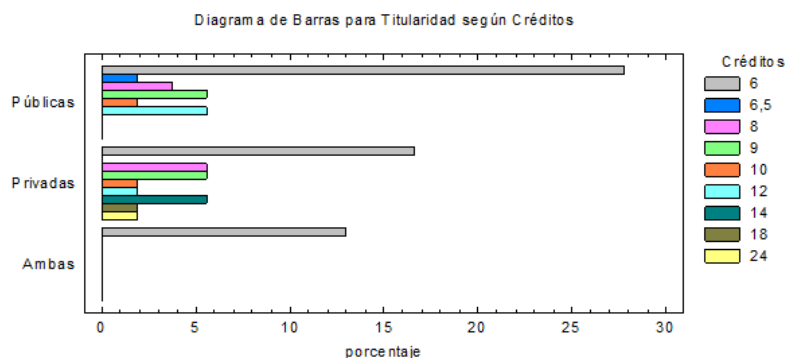


Figura 2. Relación titularidad universidad según número de créditos

²⁴En este gráfico queda excluida la Universitat de València (Estudi General) porque no aparece el nº de créditos en la página de la ANECA.



Cada Universidad decide el número de créditos asignados al TFG. Sobresalen dos datos, el 57,41 % de las universidades han optado por un TFG de 6 créditos, principalmente las públicas (40,74%); el 9,26 % de las privadas han decidido atribuir mayor peso académico al TFG designando 14 créditos o más. Sería interesante determinar las causas que inducen a las diferentes elecciones tomadas pero no hay referencias al respecto en la normativa de TFG de las propias Universidades en este sentido.

Si se analiza el número de créditos por titularidad existe una clara diferencia entre la media de créditos entre una titularidad u otra (p-v: 0,0235); como puede observarse en la tabla 2 la media de créditos es estadísticamente más alta en las privadas, observándose también mayor dispersión entre ellas.

Tabla 2. Media y desviación del Nº de créditos por Titularidad

Titularidad	N	Media Nº de créditos	Std. Desviación
Públicas	25	7,420	2,130
Privadas	22	9,591	4,717
Ambas	7	6,000	,000

El procedimiento establecido en el análisis en función de la información publicada en las diferentes páginas web de las Universidades consiste en la supervisión del trabajo por parte del director/es tras una estructura previamente definida por la Universidad. Algunas Universidades realizan sesiones grupales o seminarios, pero la modalidad predominante es la tutorización individual.

En cuanto a las líneas de investigación lo predominante es abogar con trabajos innovadores y de propuestas de intervención (experimentales) o proyectos de centro, e iniciación a la investigación educativa, y en menor medida elaboración de unidades didácticas o revisiones bibliográficas. Algunas Universidades abogan más por un trabajo práctico e innovador que teórico (Universidad de Castilla la Mancha, Autónoma de Barcelona, Pública de Navarra, Coruña, Universidad de Vigo, Islas Baleares, Murcia, Pontificia de Salamanca, Camilo José Cela, Católica de Valencia San Vicente Mártir, Católica de San Antonio, Las Palmas).

La Universidad Internacional de La Rioja

La Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) nace a finales del 2008, como una Universidad más dentro de la normativa básica estatal con una singularidad novedosa ya que toda su formación académica la ofrece en la modalidad online. Esta innovación metodológica en la enseñanza otorga, según Borrás (1997) un mayor protagonismo a los alumnos, permitiendo que asuman un papel más activo en el proceso de adquisición de conocimientos. Una destacada y relevante característica de la UNIR es su completo encuadre en una visión global de la educación debido a que su oferta académica está abierta a todo el mundo, de ahí su carácter de internacional. La UNIR permite la posibilidad de que estudiantes de cualquier parte del mundo opten a un sistema de enseñanza reglado, gracias al uso de las nuevas tecnologías.

La UNIR estructura su campus virtual mediante la Plataforma Streaming Learning, lo que facilita que los estudiantes puedan asistir, tanto en tiempo real como diferido, a las clases de cada uno de sus profesores, así como a conferencias, seminarios, y otros eventos imprescindibles para su formación académica. El uso de esta tecnología crea un entorno de comunicación que fomenta, entre otros aspectos, la interacción, la participación, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, claves esenciales del proyecto pedagógico que se fundamenta en una educación personalizada. Así se propicia la creación de un punto de encuentro en el que se favorece el trabajo



en equipo y el empleo de recursos e ideas con el fin de extender el conocimiento y la mutua cooperación entre personas de distintas culturas.

La metodología online facilita el aprendizaje como señala Castells (1997, citado en Colás, 2002, p.84) "lo esencial para la educación, en un sistema en el que toda la información es on-line, es la capacidad de aprender constantemente (...)a lo largo de las fases de la vida". Además, también permite que la organización sea más dinámica, fomentando el trabajo cooperativo de los profesores que trabajan en ella (Hernández, s.f.).

El TFG Maestro desde una perspectiva online

En la UNIR el TFG se desarrolla desde el curso 2011/12, organizándose de forma conjunta para Infantil y Primaria.

El número de créditos es de 14 ECTS, puesto que se considera importante que el alumno adquiera unas competencias básicas de metodología de investigación que le permitirán su utilización posterior en su puesto de trabajo en el colegio en el que trabaje. La UNIR aboga por una enseñanza práctica por ello la asignación de este número de créditos.

Puede adoptar diversas modalidades y enfoques:

- Iniciación a la investigación educativa en sus diferentes modalidades.
- Estado de la cuestión.
- Propuestas de intervención.
- Proyectos educativos.

Los estudiantes se matriculan del TFG como de una asignatura más en el último cuatrimestre del último año, y como primer requisito completan un formulario con el objetivo de concretar la línea de investigación, la temática a investigar y los objetivos de su trabajo.

El proceso por parte de la UNIR, comienza seleccionando directores (profesores doctores con experiencia investigadora) para estos proyectos procurando que el tema escogido por el estudiante y la línea de investigación del futuro director sean afines.

Desde el inicio el objetivo que se pretende es concienciar al alumno de que el fin y su dedicación global no son similares a las asignaturas cursadas, siendo este trabajo un primer contacto formal con la metodología de investigación en el aula, que se justifica como una necesidad desde la propia concepción educativa (Belmonte, 2002; Carr, 1995; Elliot, 1990, 2005).

El punto de partida es enseñar al estudiante una metodología básica en el proceso de investigación, comenzando por definir de forma clara el problema para después concretar los objetivos de aquello que quieren conseguir; "la metodología investigativa imbrica los aspectos procedimentales y las estrategias de actuación con lo conceptual. Tanto el planteamiento del problema como el proceso de resolución están íntimamente vinculados a los contenidos de las disciplinas o de los ámbitos de experiencia a los que el problema se refiere" (García y García, 1997, p.19). Así en un primer momento, es conveniente valorar si el estudiante tendrá la posibilidad de realizar un trabajo práctico o va a trabajar desde la revisión bibliográfica, pero siempre debe suponer una aportación personal de utilidad para el ámbito educativo.



El trabajo del estudiante se organiza de acuerdo a entregas pautadas a lo largo de las dieciocho semanas de duración del cuatrimestre correspondiente. Es importante que el trabajo tenga una continuidad a lo largo del cuatrimestre, por ello es esencial que el director garantice una comunicación formativa, constante y productiva a través de sesiones online individuales. En los primeros contactos personales con el estudiante, conviene que el director le ayude a posicionarse desde el punto de vista de un investigador. Para ello es esencial revisar el estilo de interacción docente de acuerdo al modelo de enseñanza de Laevers (citado en Zabalza, 2011, p. 119). Se tienen presentes tres dimensiones:

- La sensibilidad del docente que ha de ser capaz de motivar al estudiante utilizando como recurso la sesión online o el teléfono. Al comienzo es importante, que el apoyo del director sea considerable, para que pueda centrar la actividad y se motive.
- Autonomía, los estudiantes están a punto de ser maestros y hemos de fomentar desde la experiencia de la investigación su propia autonomía, y autoconcepto profesional.
- Estimulación, que complete el punto anterior, autonomía y estimulación han de fundirse para conseguir que el clima de trabajo individual del estudiante sea comprometido y enriquecedor (Martín, 2000).

Los recursos materiales con los que se cuenta para la realización de este TFG se organizan en un aula virtual de acuerdo a:

- Clases magistrales, grabadas por nuestros profesores especialistas en aspectos concretos que consideramos de interés, algunos ejemplos en este sentido pueden ser clases sobre recogida de datos basada en la entrevista o análisis de cuestionarios. Estas clases se completan con las grabadas por personas relevantes en el ámbito educativo, que aportan una perspectiva consolidada y motivadora sobre la realización de una investigación educativa.
- Foros de consulta, dónde los estudiantes pueden intercambiar opiniones entre ellos y con el director correspondiente. Estos foros se organizan entre pequeños grupos de estudiantes, tutelados por el mismo profesor durante el periodo²⁵ correspondiente.
- Clases presenciales, impartidas por el director asignado, de carácter grupal o individual, dependiendo de las necesidades del propio estudiante. Estas sesiones, facilitan la comunicación en tiempo real, el seguimiento personalizado y responden a nuestra preocupación de dar respuestas adaptadas a cada uno de los estudiantes.

En cuanto a los recursos personales contamos con la figura del tutor, como persona de referencia tanto para el director como para el alumno, juega un papel fundamental en todo el proceso, facilitando la comunicación entre todos y motivando al estudiante. El tutor, es la persona encargada de velar por el correcto funcionamiento de los estudios del alumno desde el momento en que se matricula. En el caso de la elaboración del TFG, el tutor facilita la comunicación entre el alumno y el director y soluciona cualquier problemática de tipo administrativo o funcional, de modo que contribuye a que el director se centre exclusivamente en la labor de dirección de la investigación.

²⁵ En la UNIR, los cursos académicos se organizan por periodos, dado que no se corresponden con los calendarios escolares, su significado en cuanto a organización se corresponde con "promoción".



El trabajo del estudiante concluye con un documento escrito, que deberá defender durante un máximo de 15 minutos ante una comisión constituida por tres profesores doctores, dos de ellos pertenecientes a la UNIR y uno de una Universidad externa, tras la exposición oral el estudiante responderá a una serie de preguntas o sugerencias basadas en la metodología y la temática del trabajo. La comisión deberá evaluar el contenido, la estructura y la defensa oral de su investigación.

La principal dificultad que nos encontramos en este proceso es la inexperiencia, la limitación de conocimientos y la falta de implicación y/o responsabilidad del alumnado en el desarrollo de este trabajo que pondrá fin a sus estudios, puesto que el estudiante no parece ser todavía consciente de lo que implica una investigación que suponga una aportación al ámbito educativo. Los dos primeros aspectos deben ser cubiertos a lo largo del grado con diversas materias que aporten información y conocimientos necesarios para afrontar este reto.

Todos estos datos sirven para comprender la complejidad de la labor desempeñada por los profesores universitarios que hasta ahora no debían enfrentarse a este proceso de enseñanza de metodología investigadora. De esta forma es importante la realización de esta tarea en equipo, para conseguir involucrar a los estudiantes y que todos terminen satisfechos del proceso, habiendo alcanzado las competencias definidas para tal fin.

Desde la UNIR hemos optado por una formación específica del Director en paralelo al desarrollo del trabajo del alumno, orientada fundamentalmente a la investigación en educación y a la comunicación efectiva con el estudiante. Esta formación se organiza de forma presencial (3 sesiones) a lo largo del trimestre, y se complementa con el uso de herramientas online, como pueden ser sesiones grabadas por especialistas o foros. Nuestro objetivo es preparar al director del TFG para “jugar el papel de orientadores de futuros investigadores noveles” (Maiztegui y otros, 2000, p. 180). Intentamos a lo largo del proceso conciliar el perfeccionamiento del propio docente con el aprendizaje del estudiante de grado para llegar a ser un docente-investigador.

Resultados

A continuación exponemos algunos de los resultados recogidos en la UNIR, en los periodos que han finalizado el TFG.

Hemos considerado relevante hacer una distinción entre Infantil y Primaria para valorar posibles diferencias.

Tabla 3. Nº de alumnos matriculados y presentados por periodo, titulación y convocatoria

	Curso	PERIODO	Matriculados		Presentados		
			Nº	TOTAL	Ord.	Ext.	TOTAL
INFANTIL	2010/11	10	28	116	18	7	97 (83.62%)
	2011/12	17	68		29	25	
	2011/12	19-1ºQ	20		6	12	
PRIMARIA	2010/11	10	15	62	9	3	47 (75.81%)
	2011/12	17	23		14	3	
	2011/12	20-1ºQ	24		14	4	



Como puede observarse el número de trabajos presentados en el grado de Maestro en Educación Primaria es menor y desde la universidad se han analizado diversas causas como que estos alumnos ya poseen otra titulación y en el momento de la realización del TFG tienen una ocupación laboral, por lo que disponen de poco tiempo para su realización.

De los alumnos que presentan su TFG tras la autorización del director, en un gran porcentaje superan el periodo de defensa (97,22%). Sin embargo, debemos destacar que en el 75 % de los casos que no lo superan el motivo ha sido plagio no detectado con anterioridad. Esta situación se debe a que, por parte de los alumnos, en algunos casos no hay una conciencia de lo que supone el TFG y de la importancia que tiene, como hemos comentado anteriormente. Por tanto, no tienen una idea clara de lo que supone el plagio y esto les lleva, según Dordoy (Sureda, Comas y Morey, 2009) a utilizar de forma incorrecta el material de otros por la comodidad que encuentran en el acceso a través la red y por el desconocimiento de las fórmulas de citación bibliográfica. Por parte de los directores la importancia del trabajo es clara y, por eso, no se recelaba que se podía dar este tipo de comportamiento en los alumnos, aparte de lo laborioso que es revisar toda la bibliografía existente sobre el tema seleccionado. Sin embargo, los hechos demuestran que es algo que suele ocurrir. Por eso, desde la UNIR, para paliar esta situación, se han tomado dos tipos de medidas: 1. Inculcar a los alumnos, desde todas las asignaturas del grado y desde la dirección de TFG, unas normas éticas a la hora de elaborar cualquier trabajo, enseñar en qué consiste el plagio y lo que esto supone, así como la necesidad de elaborar trabajos originales; y 2. Adquirir software específico para detectar plagio y garantizar la originalidad de todos los TFG presentados.

Respecto a las modalidades de los trabajos matriculados, podemos observar en la tabla 4 como la mayor parte de los estudiantes (37,08%) optan por la opción de propuestas de intervención, cuyo objetivo es la elaboración de una propuesta que pueda llevarse a la práctica en un centro educativo, en cualquiera de sus ámbitos, con el fin de mejorar la intervención del maestro:

Tabla 4. Modalidades de los trabajos matriculados

	INFANTIL		PRIMARIA		GLOBAL	
	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia	Frecuencia Relativa
ESTADO DE LA CUESTION	19	0,1638	7	0,1129	26	0,1461
INICIACION INVESTIGACIÓN	14	0,1207	19	0,3065	33	0,1854
PROPUESTAS INTERVENCIÓN	45	0,3879	21	0,3387	66	0,3708
PROYECTOS EDUCATIVOS	38	0,3276	15	0,2419	53	0,2978

Discusión y Conclusiones

De la información aportada por la ANECA y por las diversas universidades se extrae que el TFG es tarea ardua para alumnos y docentes. Existen cuestiones no cerradas por parte de la legislación como es el número de créditos destinados para su elaboración, lo que puede generar incongruencias y que el peso académico a la elaboración del mismo sea diferente en cada Universidad para un mismo grado, lo que a su vez puede repercutir en definitiva en la formación del alumnado.

La instauración del plan Bolonia persigue formar profesionales con contacto directo a la realidad profesional del grado estudiado por lo que el TFG es un punto fundamental para la consecución de este objetivo. Tras el análisis de las 55 universidades que ofertan en la actualidad el grado de Maestro en educación Infantil y/o Primaria se extrae que las Universidades públicas optan por



destinar menor peso académico a la elaboración del TFG que las privadas. Algo cuanto menos curioso pues se trata del nexo del futuro profesional con la profesión en cuestión. En este sentido habría que insistir en la necesidad de fomentar la investigación a lo largo de todo el grado con el objetivo de despertar el interés en los alumnos por elaborar TFG novedosos y de utilidad práctica.

Hasta ahora el profesorado y los alumnos universitarios no han tenido que enfrentarse a una tarea como esta para finalizar los estudios de licenciatura o diplomatura, salvo en el caso de ciertas carreras técnicas e ingenierías. Por este motivo el personal docente se ve obligado a desarrollar nuevas destrezas y habilidades y a adquirir nuevos conocimientos para ser capaz de orientar y dirigir al alumnado en la finalización de sus estudios, muchas veces sin disponer de unas directrices claras desde el punto de vista institucional. Por tanto, adquiere gran importancia la elaboración de un plan de formación apropiado por parte de cada Universidad para conseguir que los profesores puedan llevar a cabo esta labor de forma constructiva. Igualmente, los alumnos se enfrentan a la realización de este trabajo sin los conocimientos, las habilidades y la motivación necesarias para ello, de manera que es fundamental una reflexión en profundidad sobre esta situación por parte de la comunidad educativa para determinar si es necesario reforzar su formación durante el grado para conseguir que afronten el TFG de una forma más adecuada y satisfactoria.

De esta forma estaremos preparando al alumno, no solo para concluir sus estudios, sino también para adentrarse en el mercado laboral y, en definitiva, en la responsabilidad de asumir el reto que supone la profesión que ha elegido. Por tanto, la Universidad debe plantearse la posibilidad de aunar el trabajo académico y la práctica laboral para motivar y preparar a los estudiantes de cara al futuro.

El correcto desarrollo del TFG a su vez supone un reto para el profesorado por varios motivos: contacto con las nuevas tendencias y necesidades educativas, revisiones bibliográficas exhaustivas, docencia investigadora con alumnado sin conocimientos previos en investigación, etc. Únicamente el 5% de estas universidades afrontan el reto de TFG con modalidad diferente a la modalidad tradicional, entre ellas la UNIR, lo que su vez puede suponer un hándicap añadido a superar para garantizar profesionales competentes. El hecho de utilizar la modalidad online tiene múltiples ventajas a nivel de comunicación y disponibilidad, pero también conlleva la necesidad de educar al alumno acerca del proceso de enseñanza y de las directrices a seguir. Se trata de una tarea compleja en muchas ocasiones, puesto que todos, profesores y alumnos, estamos acostumbrados al contacto directo, pero los resultados obtenidos en las primeras promociones demuestran que la experiencia es muy positiva y enriquecedora para todos.

El análisis de los datos refleja que el número de alumnos presentados a la convocatoria ordinaria de la defensa del TFG en el grado de Infantil es menor que en el grado de Primaria, sin embargo, en la suma de los presentados a la ordinaria y a la extraordinaria es superior. Esto indica que los alumnos matriculados en el grado de Infantil tienen más interés en concluir los estudios. Sería interesante analizar la causa.

Respecto a las modalidades de trabajo, los alumnos de Infantil optan por una investigación para desarrollar su TFG de carácter práctico porque eligen como línea de investigación la propuesta de intervención, que implica un desarrollo en el aula y su posterior evaluación y el proyecto educativo encaminado a la mejora de una problemática encontrada en el aula. Esta elección indica que los alumnos matriculados en Infantil suelen estar trabajando en guarderías (o centros similares) y tienen más facilidad para desarrollar un trabajo práctico. Además el contacto con los alumnos les permite descubrir problemáticas a solucionar con propuestas de intervención o con proyectos educativos.



Referencias bibliográficas

- ANECA (2012). *¿Qué estudiar y dónde?*. Recuperado de <http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>
- BELMONTE, M. (2002). *Enseñar a investigar. Orientaciones prácticas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BORRÁS, I. (1998). Enseñanza y aprendizaje en la Internet. Una aproximación crítica. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 151, 28-32.
- CARR, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- COLÁS, M.P. (2002). La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento. *XXI: Revista De Educación*, 4. Recuperado en diciembre de 2011 de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/623>.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GARCÍA, J. Y GARCÍA, F. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- HERNÁNDEZ, A. (s.f.). *La tecnología de Trabajo Colaborativo en el contexto universitario*. Recuperado de <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium6/Tecnologia%20de%20trabajo%20colaborativo.htm>
- MAIZTEGUI, A., GONZÁLEZ, E., TRICÁRICO, H. R., SALINAS, J., PESSOA, A. Y GIL, D.(2000). La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 163-187.
- MARTÍN, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*. 27, 103-117.
- RD. 1125/2003, DE 5 DE SEPTIEMBRE, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE núm. 224, 18 septiembre.
- RD. 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 260, 30 octubre.
- SUREDA, J., COMAS, R. Y MOREY, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220.
- ZABALZA, M.A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Anexo 1. Tabla Universidades analizadas

Universidad	Grado	ECTS	Modalidad	Titularidad	Bilingüe
1 Mondragón Unibertsitatea	infantil/primaria	6	presencial	privada	
2 Universidad a Distancia de Madrid	infantil/primaria	14	a distancia	privada	sí
3 Universidad Alfonso X El Sabio	infantil/primaria	6	presencial	privada	
4 Universidad Antonio de Nebrija	infantil/primaria	14	presencial	privada	sí
5 Universidad Autónoma de Barcelona	infantil/primaria	6	presencial	pública	
6 Universidad Autónoma de Madrid	infantil/primaria	6	presencial	ambas	
7 Universidad Camilo José Cela	infantil/primaria	10	presencial	privada	
8 Universidad Cardenal Herrera-CEU	infantil/primaria	6	presencial	privada	
9 Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	infantil/primaria	12	presencial	privada	
10 Universidad Católica San Antonio	infantil/primaria	6	presencial	privada	
11 Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	infantil/primaria	6	presencial	privada	sí
12 Universidad Complutense de Madrid	infantil/primaria	6	presencial	ambas	
13 Universidad de A Coruña	infantil/primaria	6	presencial	pública	
14 Universidad de Alicante	infantil/primaria	6	presencial	pública	
15 Universidad de Almería	infantil/primaria	6	presencial	pública	
16 Universidad de Barcelona	infantil/primaria	6	presencial	pública	
17 Universidad de Burgos	infantil/primaria	8	presencial	pública	
18 Universidad de Cantabria	infantil/primaria	6	presencial	pública	
19 Universidad de Castilla-La Mancha	infantil/primaria	6	presencial	pública	
20 Universidad de Córdoba	infantil/primaria	6	presencial	ambas	
21 Universidad de Deusto	infantil/primaria	8	presencial	privada	
22 Universidad de Extremadura	infantil/primaria	6	presencial	ambas	
23 Universidad de Girona	infantil/primaria	12	presencial	pública	
24 Universidad de La Laguna	infantil/primaria	6	presencial	pública	
25 Universidad de La Rioja	infantil/primaria	9	presencial	pública	
26 Universidad de las Illes Balears	infantil/primaria	6	presencial	ambas	
27 Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	infantil/primaria	6,5	presencial	pública	
28 Universidad de León	infantil/primaria	8	presencial	pública	
29 Universidad de Lleida	infantil/primaria	9	presencial	pública	
30 Universidad de Murcia	infantil/primaria	6	presencial	pública	
31 Universidad de Navarra	infantil/primaria	6	presencial	privada	
32 Universidad de Oviedo	infantil/primaria	6	presencial	ambas	
33 Universidad de Salamanca	infantil/primaria	6	presencial	pública	
34 Universidad de Sevilla	infantil/primaria	6	presencial	ambas	
35 Universidad de Valladolid	infantil/primaria	6	presencial	pública	
36 Universidad de Vic	infantil/primaria	9	presencial	privada	
37 Universidad de Vigo	infantil/primaria	6	presencial	pública	
38 Universidad de Zaragoza	infantil/primaria	10	presencial	pública	
39 Universidad del País Vasco	infantil/primaria	12	presencial	pública	
40 Universidad Europea de Madrid	infantil/primaria	6	presencial	privada	sí
41 Universidad Francisco de Vitoria	infantil/primaria	6	presencial	privada	
42 Universidad Internacional de Catalunya	infantil/primaria	6	presencial	privada	
43 Universidad Internacional de La Rioja	infantil/primaria	14	online	privada	
44 Universidad Internacional Isabel I de Castilla	infantil/primaria	18	presencial	privada	sí
45 Universidad Jaume I de Castellón	infantil/primaria	6	presencial	pública	
46 Universidad Pontificia Comillas	infantil/primaria	8	presencial	privada	
47 Universidad Pontificia de Salamanca	infantil/primaria	8	presencial	privada	
48 Universidad Pública de Navarra	infantil/primaria	12	presencial	pública	
49 Universidad Ramón Llull	infantil/primaria	24	presencial	privada	
50 Universidad Rey Juan Carlos	infantil/primaria	6	presencial	pública	sí
51 Universidad Rovira i Virgili	infantil/primaria	9	presencial	pública	
52 Universidad San Pablo-CEU	infantil/primaria	6	presencial	privada	
53 Universitat Abat Oliba CEU	infantil/primaria	9	presencial	privada	
54 Universitat de Valencia	infantil/primaria		presencial	pública	
55 Universitat Internacional Valenciana	primaria	9	online	privada	sí



Reseña Curricular de la autoría

Josu Ahedo Ruíz: Licenciado en Filosofía, Ciencias Políticas y Derecho. Doctor en Filosofía. Ha dedicado dieciséis años a la enseñanza con alumnos de secundaria, participando en labores de orientación pedagógica para padres y estudiantes. Actualmente es profesor en la UNIR.

Blanca Arteaga Martínez: Licenciada en CC. Matemáticas y Doctora en Educación, cuenta con experiencia docente tanto en el entorno universitario como en la Enseñanza Secundaria. Su línea de investigación se ha centrado en las dificultades que presentan los alumnos ante las matemáticas, y fundamentalmente en adolescentes en situación de riesgo. Ha participado como ponente en diferentes cursos dirigidos a profesores, así como en proyectos de investigación e innovación pedagógica con diferentes universidades españolas. En la actualidad, profesora en la UNIR.

Sonia Gutiérrez: Licenciada y Doctora en Psicología. Especialidad en Psicología Clínica y de la Salud. Experiencia en Estimulación Temprana y ayuda a niños deficientes, y en trastornos y casos clínicos en la infancia. Ha realizado diversas publicaciones e investigaciones relacionadas con psicología de la mujer. En la actualidad es profesora en la UNIR.

Eva Solera: Licenciada y Doctora en Psicología, en el área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Experiencia en atención temprana y en las distintas etapas educativas, desde educación Infantil a secundaria, así como en el área de formación del profesorado. Intervención como psicóloga en diferentes problemáticas y patologías con población de todas las edades. En la actualidad es profesora en la UNIR.



LOS ESTUDIANTES DE GRADO COMO CREADORES DE MATERIALES DE APRENDIZAJE. LA EXPERIENCIA EN ORGANOGRAFÍA MICROSCÓPICA HUMANA

Línea Temática 2: Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Álvarez Vázquez, María del Pilar

Depto. Biología Celular, Facultad de Medicina, Universidad Complutense de Madrid. 28040 Madrid, ESPAÑA Apilar@med.ucm.es

Resumen: En este artículo compartimos parte de nuestra experiencia docente en el curso 2010/11 con los alumnos de una asignatura obligatoria del Grado en Medicina. Pusimos en marcha una serie de iniciativas innovadoras para el desarrollo de metodologías de aprendizaje activo con la ayuda de las nuevas tecnologías (TIC). En concreto los alumnos llevaron a cabo distintas tareas en grupo con vistas a profundizar en la asignatura, las subían al campus virtual, las exponían en clase y evaluaban las de los demás equipos. El objetivo final de las Tareas en Equipo fue la producción de materiales de aprendizaje válidos para toda la clase, como son autoevaluaciones, textos con gazapos o glosarios. El sistema de trabajo diseñado permitió que los equipos rotaran y en cada parcial hicieran tareas distintas. Los niveles de competencias adquiridas fueron altos y el grado de satisfacción entre los participantes amplio, si bien el análisis de los informes que suministra la plataforma demuestra que los materiales fueron poco utilizados por el resto de la clase. Es importante fomentar más el uso de los recursos ofertados a través del campus virtual y lograr que nuestros estudiantes adopten una actitud activa y autónoma que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Educación Superior, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Materiales de Aprendizaje, Aprendizaje Activo, Trabajo Colaborativo.



Introducción

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha modificado de forma radical el sistema universitario español, muy particularmente la metodología docente, con el fin de alcanzar la convergencia europea en la Educación Superior.

Ello ha supuesto para los profesores y para los estudiantes un esfuerzo de adaptación nada sencillo por cuanto implica un cambio de mentalidad respecto del sistema tradicional. El eje del nuevo enfoque es el estudiante, que debe dejar de ser un sujeto pasivo para convertirse en un sujeto activo y participativo, en tanto que los docentes deben centrarse no tanto en la enseñanza sino en lograr que los estudiantes aprendan.

Además, la implantación del EEES ha favorecido el aprendizaje fuera del aula tanto en la enseñanza *on-line* como en la enseñanza mixta (*b-learning*). En ambos casos los entornos virtuales se han demostrado esenciales para el desarrollo de las nuevas metodologías docentes. De esta forma las universidades han ido creando campus virtuales donde los profesores pueden digitalizar las asignaturas. En estos espacios digitales la metodología gira en torno al estudiante, al que se le ofrecen distintos tipos de recursos, materiales, actividades y tareas pensadas para fomentar su aprendizaje autónomo (Mesía de la Cerda y Fernández, 2009).

De esta forma los profesores pasan a desempeñar un rol de facilitadores de aprendizajes (Redondo, 2008), y estudiantes y profesores deben avanzar juntos en el conocimiento y el aprendizaje, lo que Edwards y Mercer (1988) denominaron el *conocimiento compartido*.

El plan Bolonia se implantó en segundo curso del Grado en Medicina en el curso 2010/11. En este contexto nos planteamos como objetivo tratar de implicar a los estudiantes de Organografía Microscópica Humana en el desarrollo de la materia. Se trata de una asignatura obligatoria, con 9 ECTS, integrada dentro del Módulo I, Estructura y Función del Cuerpo Humano, lo que ha permitido la coordinación temporal con la Anatomía Humana y la Fisiología Humana.

La asignatura fue virtualizada utilizando la plataforma Moodle (Modular object-oriented Dynamic Learning Environment). A pesar de ser no tener experiencia previa en ella, se pudieron emplear bastantes de sus herramientas y poner en marcha una serie de iniciativas innovadoras. Por una parte se consiguió que los estudiantes participaran en tareas evaluadoras (Álvarez, 2012a). Por otra se rediseñó la parte práctica (Álvarez, 2012b) logrando un sistema más participativo en donde prevaleciera la integración de la teoría con la práctica. En este artículo exponemos el papel que jugaron los estudiantes como creadores de materiales didácticos.

Resultados

1. Tareas de aprendizaje

Con vistas a promover la participación real de los alumnos se diseñaron una serie de Tareas en Equipo. Dichas tareas buscaban conseguir una implicación activa de los alumnos de los Equipos en su propio aprendizaje empleando una metodología distinta a la que estaban habituados hasta el momento.

En el Grado en Medicina los grupos son numerosos, por lo que resultaba inviable que las Tareas en Equipo fueran obligatorias. El porcentaje de alumnos de la clase que tomaron parte en esta experiencia innovadora fue del 30%.

La planificación docente prevé para las materias del Módulo I cinco exámenes parciales. Se decidió que los equipos realizarían tareas en cada uno de los cinco bloques (P1 a P5). Por ello se diseñaron



cinco tipos de tareas (T1 a T5) que realizaron de forma rotatoria. Inicialmente se constituyeron cuatro equipos, nombrados como A, B, C y D, pero en el segundo parcial se incorporó un quinto grupo, E, con lo que al final del curso estos cinco equipos habían realizado la totalidad de las tareas (Tabla 1).

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
Equipo A	T3	T2	T1	T4	T5
Equipo B	T2	T3	T5	T1	T4
Equipo C	T4	T1	T3	T5	T2
Equipo D	T1	T4	T2	T5	T3
Equipo E	-	T5	T4	T2 + T3	T1
	18 Octubre	15 Noviembre	13 Diciembre	7 Marzo	3 Mayo

Tabla 1. Distribución temporal de las tareas.

La participación en estas Tareas en Equipo no terminaba con la subida al campus virtual de cada tarea, sino que debían exponerse ante el resto de la clase. Era importante pues una planificación minuciosa por parte del profesor de las horas presenciales, ya que dentro de las horas previstas en cada parcial, y antes de la fecha del examen (ver línea sombreada en Tabla 1), había que llevar a cabo las exposiciones orales de las distintas tareas.

Todas las tareas de cada parcial se centraban en una de las unidades temáticas de ese bloque, dado que sería imposible poder profundizar en todas las del programa. En la tabla 2 se recogen las unidades temáticas trabajadas en cada parcial.

P1	Unidad 1: Tejido nervioso
P2	Unidad 4: Sistema tegumentario
P3	Unidad 7: Aparato genital masculino
P4	Unidad 9: Sistema nervioso
P5	Unidad 12: Sistema endocrino

Tabla 2. Unidades temáticas trabajadas a lo largo del curso.

2. Materiales de aprendizaje

Las diferentes actividades y tareas a realizar por los estudiantes (Tareas en Equipo) aparecen recogidas en la Tabla 3.

T1	Realizar un glosario
T2	Crear textos, esquemas o imágenes con gazapos
T3	Elaborar autoevaluaciones verdadero/falso
T4	Elaborar autoevaluaciones multirrespuesta (5 opciones)
T5	Preparar una clase teórica

Tabla 3. Tareas en Equipo



La elección de las tareas no fue casual. Estaban pensadas por una parte para fomentar el trabajo en equipo, profundizar en las unidades temáticas y desarrollar diferentes competencias en los participantes en las Tareas en Equipo. Pero por otra parte nos propusimos que también sirvieran al resto de estudiantes de la clase. Por ello el objetivo final fue la creación de materiales didácticos que estarían disponibles para toda la clase antes de cada examen parcial.

A lo largo del curso los equipos realizaron un total de 60 materiales de aprendizaje. En concreto, se crearon 5 glosarios, 35 autoevaluaciones Hot Potatoes verdadero/falso (V-F) y multirrespuesta, 18 textos con gazapos y 5 clases de temas histopatológicos que permitieran a los estudiantes correlacionar cuestiones clínicas con su base celular/genética/histológica. Todas ellas debían subirse al campus en plazo, excepto los glosarios que se creaban directamente utilizando la herramienta que proporciona la plataforma Moodle. La Tabla 4 recoge los materiales didácticos preparados en cada parcial.

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
GLOSARIOS	1	1	1	1	1
TEXTOS CON GAZAPOS	3	3	7	3	2
TESTS HP V-F	3	4	4	3	5
TESTS HP MULTIRRESPUESTA	4	3	4	2	3
CLASES	-	1	1	2	1

Tabla 4. Materiales de aprendizaje creados en cada parcial.

3. Herramientas empleadas en las Tareas en Equipo

Para poder gestionar las Tareas en Equipo se aprovecharon algunas de las herramientas que facilita Moodle.

- **Herramienta Grupos:** se crearon Grupos con los distintos participantes en las Tareas en Equipo y todos ellos se englobaron en un Agrupamiento (Agrupamiento Teoría).

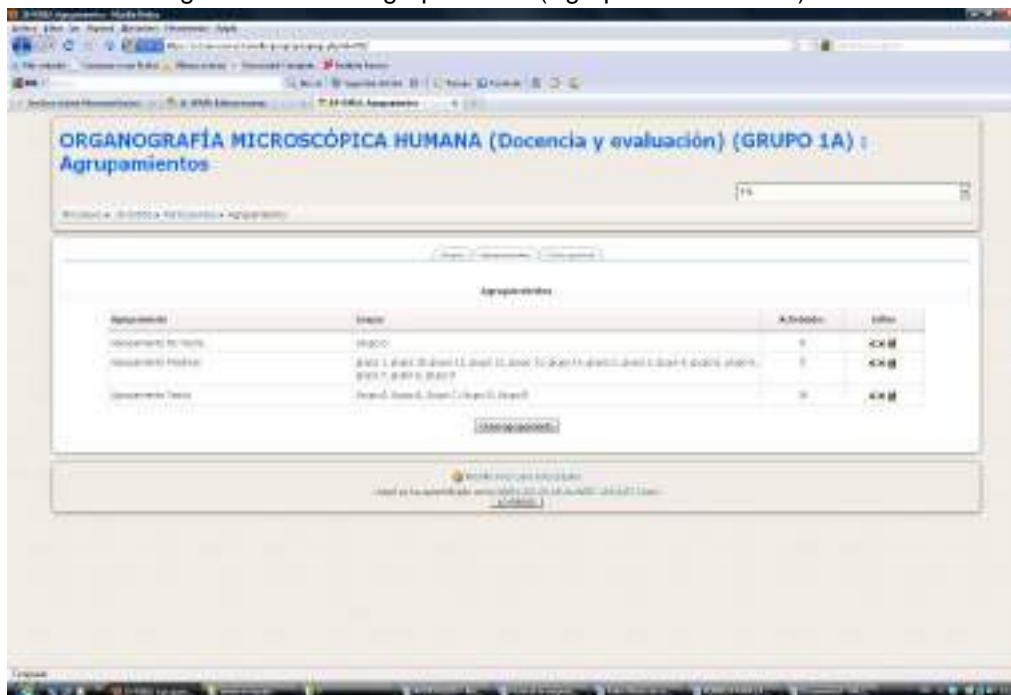


Figura 1. Agrupamiento Teoría creado con los equipos encargados de estas tareas.



- **Herramienta Foros:** Con vistas a poder comunicarse de manera interna al margen del resto de la clase se creó un foro exclusivo para el Agrupamiento Teoría, Foro para las Tareas en Equipo (Figura 2). Se configuró con Grupos Separados. Así este espacio permitía el intercambio de ideas, borradores y materiales entre los miembros de cada equipo. El profesor tenía acceso a cualquiera de los mensajes sean del equipo que sean, de manera que la comunicación profesor-equipos e intergrupual está asegurada. El foro era especialmente útil de cara a la creación de las autoevaluaciones y los textos con gazapos. Cada estudiante podía subir preguntas y textos, imágenes, para que entre todos los miembros del equipo se comentaran, corrigieran y en definitiva se pudieran coordinar. Así pues fue una herramienta importante de cara al trabajo colaborativo.

Además se creó otro foro, Foro General, sin grupos, para que el resto de estudiantes de la clase pudiera comentar las tareas una vez subidas y expuestas de manera pública en el campus.

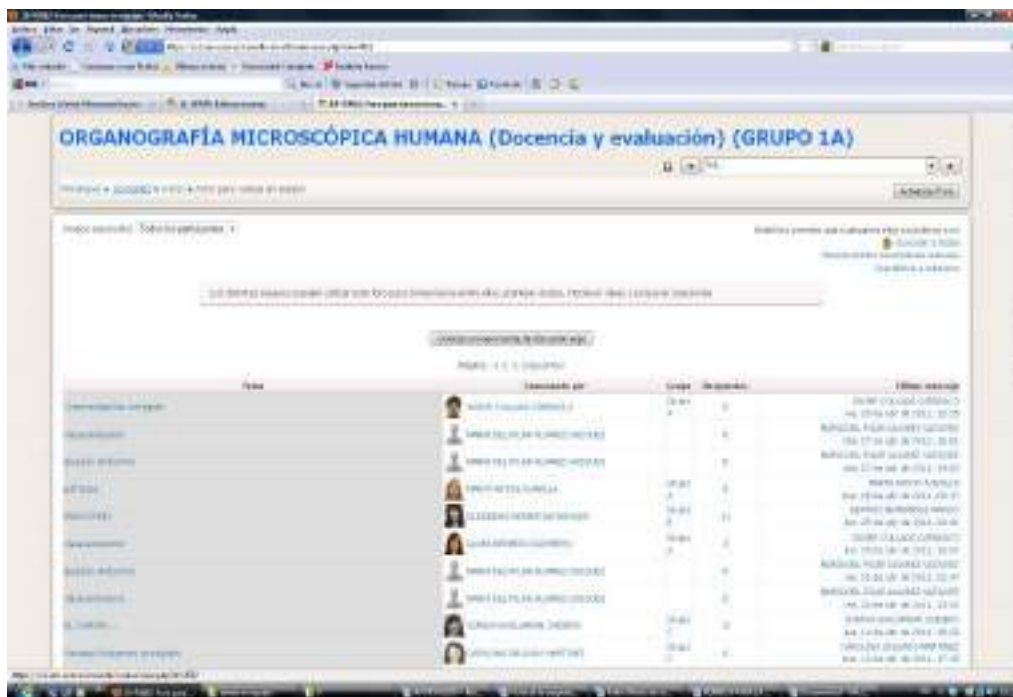


Figura 2. Foro para la comunicación entre los miembros de cada equipo.

- **Herramienta Glosario:** Como ya se ha mencionado la tarea Glosario se realizó directamente con la herramienta que viene en la plataforma lo que facilitaba enormemente el trabajo, ya que en ella se pueden hacer comentarios en cada entrada. La herramienta permite además adjuntar un archivo en cada entrada, lo cual puede ser de interés cuando se quiere complementar un término con una ilustración. Asimismo resulta muy práctico poder seleccionar las entradas según distintos criterios como son el autor o la fecha.

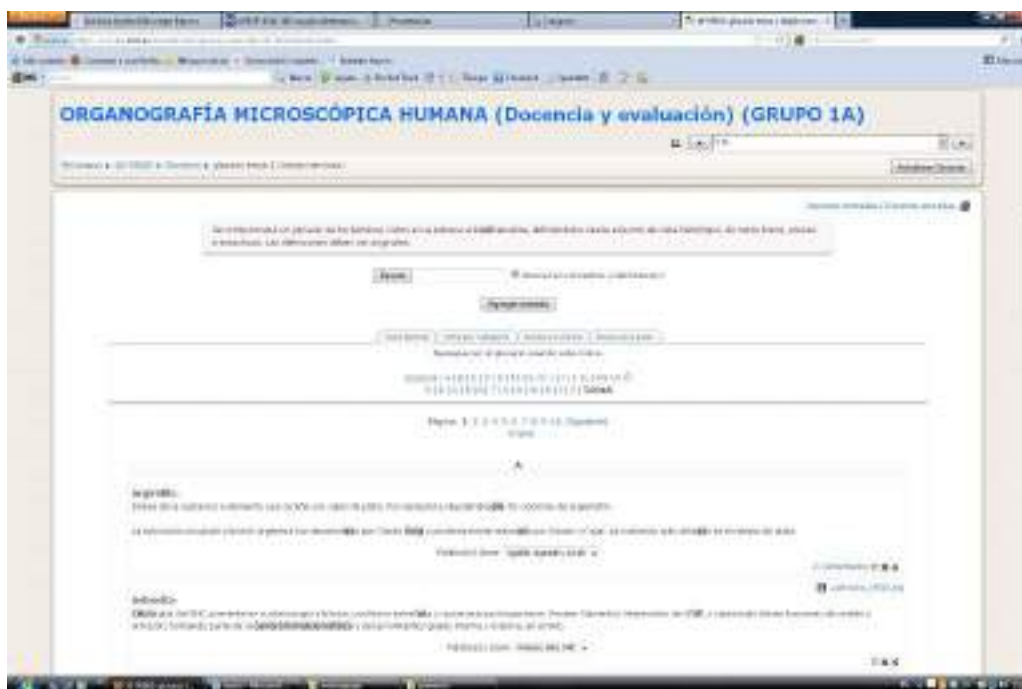


Figura 3. Glosario elaborado.

- **Herramienta Informes:** permitió hacer un seguimiento de los materiales didácticos creados en cada parcial.

Conclusiones

Los resultados de esta experiencia son claramente positivos. El grupo de estudiantes que tomaron parte en ella funcionó correctamente. A pesar del enorme esfuerzo mantenido a lo largo del curso no se evidenciaron tensiones, la calidad de los trabajos no decayó y la inmensa mayoría demostró un gran compromiso. Por otra parte la adquisición de competencias generales y transversales fue notable:

- El trabajo en equipo permitió desarrollar la capacidad de trabajo, el compromiso, la responsabilidad y la exigencia de un trabajo de calidad.
- Las diferentes tareas lograron que los participantes profundizaran en aspectos como la utilización de fuentes de información científica, clínica y biomédica, para obtener, organizar, interpretar y comunicar la información científica.
- La exposición oral de cada tarea ante la clase permitió desarrollar cuestiones como la gestión del tiempo, las habilidades comunicativas, la claridad y organización de las exposiciones, la capacidad de debate y la creatividad.
- La evaluación entre iguales de las Tareas en Equipo mediante rúbricas les permitió valorar mejor las capacidades del propio grupo al contrastarlo con los otros equipos y tratar de implementarlas.

Con todo, el análisis de la experiencia mostró un grave inconveniente: la propia planificación de la asignatura. El hecho de que a pesar de tener carácter anual, se desarrolle mayoritariamente en el primer cuatrimestre, es una desventaja importante ya que crea un estrés considerable tanto en el desarrollo de las tareas como en su posterior aprovechamiento. Es necesario señalar que en los tres primeros parciales la docencia se imparte a un ritmo de una clase teórica diaria, lo que supone que en



tres meses se explica más del 70% del programa teórico y se realizan tres exámenes parciales (Tabla 1).

Los estudiantes que participaron en las tareas en Equipo manifestaron además un par de cuestiones para la reflexión. Por una parte el Foro creado para su comunicación interna les resultaba incómodo y poco práctico y de forma generalizada declararon preferir el uso de redes sociales. Es por ello que si los propios usuarios tienen una alternativa mejor a la herramienta de la plataforma en cursos venideros habrá que tenerlo en cuenta para buscar la manera de comunicarse más eficaz para todos.

La otra cuestión que de manera unánime comentaron fue que a pesar de la buena calidad de los materiales didácticos creados y puestos a disposición de la clase, conforme el curso avanzó, el resto de compañeros mostró un menor interés por ellos. Ello era fácilmente deducible porque en las sesiones de exposiciones orales de las tareas la asistencia disminuyó. Además la baja utilización de los materiales en la preparación de los parciales podía confirmarse al analizar mediante la herramienta Informes las consultas efectuadas. Los materiales más utilizados fueron las autoevaluaciones elaboradas mediante el software HotPotatoes, sin duda porque los exámenes también se llevaban a cabo mediante tests (verdadero-falso en los parciales, multirrespuesta en el final). Por el contrario los glosarios apenas fueron consultados por la clase, aun cuando los estudiantes que los realizaron coincidían en opinar que resultó ser una de las tareas más complejas.

Aunque a priori pudiera parecer que los estudiantes universitarios serían muy favorables a adoptar el papel protagonista y a participar de forma activa la realidad ha demostrado ser más compleja. Nuestra experiencia en la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense demuestra que no es fácil lograrlo. Por un lado se trata de alumnos con buenas capacidades, generalmente acostumbrados al estudio individual, memorístico, que requiere tiempo y esfuerzo. No es sencillo conseguir que adopten actitudes participativas por cuanto suelen percibir que las tareas y actividades les quitan el tiempo necesario para poder estudiar de la manera tradicional. Por otro lado, no están habituados al autoaprendizaje, a conseguir información por sí mismos y a integrarla sino a que el profesor se la suministre por completo.

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, M.P. (2012a). *La evaluación ente pares como estrategia innovadora en la asignatura Organografía Microscópica Humana*. VII Jornada ADA-Madrid. Disponible en http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web_VII_jornadas_ADA/ponencias_virt.html
- ALVAREZ, M.P. (2012b). *Papel del campus virtual en la reorientación de la docencia práctica en los grados universitarios: La experiencia en Organografía Microscópica Humana*. VII Jornada del Campus Virtual de la UCM. Disponible en <https://cv2.sim.ucm.es/moodle/course/view.php?id=19226>
- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988). *El Conocimiento Compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- MESÍA DE LA CERDA, J.A. y FERNÁNDEZ VICENTE, E. (2009). *Innovación educativa para el educación superior: hacia el proceso de convergencia*. Madrid: Dikynson.
- REDONDO F. (2008). Trabajo colaborativo, espacio digital y e-learning. *Relada* 2(3), 143-149.

Reseña curricular de la autoría

M^a del Pilar Álvarez Vázquez es Doctora en CC. Biológicas por la UCM. Forma parte desde 1993 del Depto. de Biología Celular de la UCM donde es Profesora Titular. Ha impartido distintas asignaturas de la Licenciatura y del Grado en Medicina como la Biología Celular, la Citogenética y la Organografía Microscópica Humana.



UN DISEÑO DE ENSEÑANZAS PRÁCTICAS DIRIGIDAS, BASADO EN EL MODELO TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPCK O TPACK) EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Coronado Hijón, Antonio

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA. acoronado1@us.es

Resumen: la presente ponencia presenta una experiencia sobre un caso de implementación de la metodología Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK O TPACK) (Koehler y Mishra, 2008), en una modalidad b-learning en la enseñanza universitaria de actividades prácticas dirigidas, utilizando el portafolios digital del estudiante como recurso didáctico y estrategia evaluativa.

Palabras Clave: TPACK, b-learning, portafolios, enseñanza universitaria



En los últimos años estamos asistiendo a un crecimiento exponencial del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La tradicional universidad, anclada en la presencialidad, está dando paso a un nuevo contexto de aprendizaje conocido como mixto (blended-learning) en el que se compatibiliza la presencialidad con las actividades semipresenciales, apoyando esta interacción no presencial entre profesorado y alumnado universitario en el uso de las TICs.

Pero la aplicación de la tecnología educativa de la información y la comunicación adolece en bastantes ocasiones de una estructura teórica y conceptual que conforme y guie de manera curricular y funcional el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es prioritario desarrollar no solo herramientas, sino además, estrategias metodológicas que nos permitan comprender, aplicar y evaluar las aplicaciones de las TIC en Educación. El modelo TPACK (Technology, Content And Pedagogy, Knowledge) (Koehler y Mishra, 2008), permite una didáctica eficiente y significativa con las TIC.

Esta metodología plantea la integración de la tecnología en tres niveles (figura 1): teórico, pedagógico y metodológico; enhebrándolos en relaciones recíprocas entre Contenido Curricular, Tecnología y Pedagogía.

- Conocimiento del Contenido: es el referido al “qué”, sobre la materia, asignatura o disciplina que se enseña y se aprende.
- Conocimiento Pedagógico: son conocimientos sobre el funcionamiento óptimo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre objetivos generales, valores y fines de la educación.
- Conocimiento Tecnológico: referido a la aplicabilidad y funcionalidad de las TIC en relación a la finalidad competencial en sus áreas de aplicación.

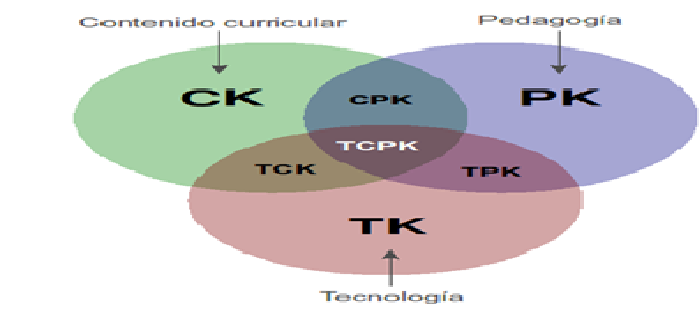


Fig. 1. Estructura TPACK y sus componentes de conocimiento
(Koehler & Mishra, 2008, 12)

En la metodología TPACK, varias fases del diseño instruccional implican cada una, la especificación de factores elementales como son los objetivos competenciales, los contenidos, la metodología, las actividades, los recursos y la evaluación. El diseño adecuado de cada uno de estos elementos es la llave maestra del proceso de enseñanza y aprendizaje.



1. Caracterización del contexto: asignatura y titulación.

Esta experiencia concreta, se implementó en el Prácticum de la titulación de Educación Social de la universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

2. Identificación de los objetivos competenciales

- a) Competencias Generales/Transversales: aquellas que están presentes en el conjunto de asignaturas de la titulación.
- b) Competencias Cognitivas: conjunto de conocimientos que se abordan en la asignatura.
- c) Competencias Procedimentales: habilidades que se desarrollan a lo largo del curso en la participación activa de la asignatura.
- d) Competencias Actitudinales: capacidades y valores que se adquieren y desarrollan en el contexto académico.

Las competencias seleccionadas son:

GENÉRICAS:

- Capacidad de organización y planificación
- Trabajo en equipo interdisciplinar
- Capacidad de crítica y autocrítica
- Adaptación a situaciones nuevas
- Iniciativa y espíritu emprendedor

ESPECÍFICAS:

- Cognitivas:
 - Conocer la realidad actual de los ámbitos de intervención en educación social.
 - Conocer los sistemas de organización de los servicios e instituciones dedicados a la atención socioeducativa
- Procedimentales/Instrumentales:
 - Emplear los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social
 - Ejecutar programas de intervención socioeducativa diseñados por otros profesionales dentro de equipos polivalentes
 - Valorar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción
 - Gestionar y producir medios y recursos para la intervención socioeducativa
- Actitudinales
 - Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de Educación Social
 - Asimilar los procesos de construcción de identidad como profesional de la Educación Social



- Estar comprometido con la calidad de la actuación y actuar conforme a los principios deontológico del educador social
- Manifestar disposición para aprender de modo continuo y aplicar estrategias de autoevaluación y perfeccionamiento profesional

3. Selección del recurso.

Se propuso que el trabajo de práctica se recogiera en un portafolios digital elaborado por el alumnado con el asesoramiento del profesor tutor profesional y el profesor tutor académico.

El portafolios es un recurso didáctico y estrategia evaluativa integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera holística, significativa y funcional. Su metodología se basa en la selección de evidencias o muestras de aprendizaje, que formando una carpeta, tiene que confeccionarse en un período de tiempo determinado y en función de unos objetivos específicos. Son las evidencias seleccionadas las que permiten al alumnado demostrar su aprendizaje y posibilitar al profesorado la evaluación continua y formativa. Esas muestras o evidencias irán complementadas con la necesaria justificación y reflexión del aprendiz, poniendo en relación la evidencia y el aprendizaje de las competencias referenciadas como objetivo (Powers, Thomson y Buckner, 2000). (Rico Vercher y Rico Pérez, 2004).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan y optimizan la elaboración y muestra de las evidencias que conforman un portafolios electrónico, a la vez que sirven como recurso base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando hablamos de portafolios electrónicos nos estamos refiriendo a un recurso y metodología asíncrona y escrita, en el que la intervención del profesorado se entiende desde un enfoque socioconstructivista (Colomina et al., 2002) y bajo una metodología semipresencial o blended learning.

El recurso virtual optimiza las ayudas proporcionadas por el profesorado, por un compañero del aula de manera colaborativa e incluso por la misma web de la asignatura que actúa como plataforma tecnológica.

Pensamos, que el tipo de enseñanzas que más se adecuan a la metodología del portafolios electrónico, son las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD) o el Prácticum de cualquier titulación.

4. Estudio de la Viabilidad

Antes de la implementación del portafolios electrónico como recurso didáctico y de evaluación es necesario realizar un estudio de su viabilidad. En nuestro caso partimos del conocimiento docente de este recurso mediante la formación adquirida en un curso “ad hoc” impartido por la Unidad de Formación de la Universidad.

En relación al alumnado se pusieron en marcha estrategias de información y formación mediante la confección de una guía para el alumnado, detallada paso a paso sobre la confección del portafolios electrónico.



5. Actividades

El alumnado debe organizar su portafolios con una estructura ordenada y comprensible, mostrando evidencias de solución de problemas de manera justificada, creativa y divergente.

En internet tenemos plataformas que pueden ser utilizadas para la confección del portafolios digital, como por ejemplo; <http://eduportfolio.org>, <http://www.foliospaces.com> , o blogger.

Los Contenidos y Fases para el desarrollo del portafolio por parte de los estudiantes se han adaptado de Barberá (2005) y han sido los siguientes:

Fase 1. Datos académicos del alumnado

Fase 2. Objetivos y competencias

Fase 3. Recogida de evidencias (Diario de campo)

Algunas de estas evidencias pueden ser: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); b) tareas realizadas (mapas conceptuales, recortes de diario, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en soporte digital, (textos, imágenes, vídeo, audio, etc.).

Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio

Fase 4. Selección de evidencias

Con las siguientes instrucciones de presentación:

- a) Desarrollo de la intervención
- b) Experiencia y actuación personal
- c) Evolución del grupo de participantes
- d) Relación del alumno/a con el equipo
- e) Descripción de algunas actitudes y capacidades positivas para su trabajo como profesional que ha descubierto durante las prácticas.
- f) Indicación de algunos conocimientos, técnicas o procedimientos importantes adquiridos en las prácticas
- g) Exposición de los problemas que el alumno/a se ha encontrado: cómo se han resuelto, como se deberían resolver y qué problemas no se han sabido resolver.
- h) Identificación de las competencias adquiridas sobre el perfil profesional y sobre él mismo como profesional de la misma.
- i) Exposición de lagunas y conocimientos especialmente útiles que se han detectado en la formación universitaria.
- j) Otros aspectos relevantes

Fase 5. Reflexión justificada sobre las evidencias y propuestas de mejora.

Basado en la propia experiencia de la práctica y en el análisis y valoración de las fases anteriores, el alumnado debe proponer sugerencias y alternativas justificadas de mejora.



Fase 6. Conclusiones.

A modo de recapitulación o síntesis final valorativa. Ha de recoger los aspectos que, a juicio del alumnado, han sido los más interesantes para ser tenidos en cuenta en la elaboración de las mismas.

Fase 7. Bibliografía y Webgrafía.

Se presentará las fuentes bibliográficas y los recursos y sitios webs, blogs o portales de internet utilizados.

6. Establecimiento de los criterios de evaluación

Desde nuestra perspectiva la evaluación es concebida como un proceso de comprensión y valoración de los procesos y de los resultados, nuestro modelo evaluativo parte de una visión global de los diferentes componentes del portafolios como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. Los criterios evaluativos en los que nos apoyamos para hacer nuestras valoraciones y evaluaciones, están presente durante todo el proceso, aunque es al final cuando se establece una valoración cuantitativa.

Los criterios de evaluación hacen referencia a la organización, presentación, selección de contenidos, desarrollo de ideas propias, habilidades para la organización y gestión etc., en definitiva estos criterios deben estar íntimamente relacionados con los objetivos y competencias seleccionadas y priorizados en la materia; ya que estos han sido el hilo conductor del diseño de las actividades. A través de la evaluación sometemos también a un proceso de validación las actividades y prácticas durante el proceso educativo, lo que nos permite asegurarnos del éxito metodológico evaluativo a final del curso. Los criterios e indicadores generales a los que hacemos referencia son:

Formato del portafolio: En cuanto a la presentación del portafolios se valora la identificación y localización clara y detallada de actividades y de la persona que ha realizado el portafolio.

Redacción clara y comprensiva: que muestre un nivel adecuado de competencia en la expresión escrita.

Inclusión de Información actual, diversa y relevante.

Equilibrio entre la información aportada procedente de fuentes externas, del profesorado y la propia.

Organización e integración del portafolios: El alumnado debe organizar su portafolios con una estructura comprensible y ordenada en relación a las fases preestablecidas así como evidenciar su competencia para relacionar todas y cada una de las actividades, presentándolas de manera integrada en un conjunto funcional y significativo.

Selección de actividades: el alumnado debe reflejar su capacidad de selección para mostrarnos las mejores prácticas.

Aportación de contenidos, ideas y sugerencias propias en las actividades: Referida a la personalización del portafolios que puede plasmarse a través del lenguaje utilizado para presentar las distintas actividades, la selección de tarea, el formato, la organización...etc. Es el aspecto concerniente a la competencia de pensamiento divergente y creatividad en su conjunto.



Implicación, participación y compromiso: en lo referido tanto a la colaboración implicación con el tutor profesional como con el tutor académico y otros agentes y profesionales o compañeros de estudio que tengan relación con las prácticas.

Estos criterios quedan plasmados en una rúbrica de evaluación explícita.

7. Determinación de los momentos y agentes de la evaluación y los mecanismos de feedback.

Para que el portafolio cumpla con la función de regulación de los aprendizajes, hemos establecido distintos momentos de revisión de las actividades, manteniendo una retroalimentación constante con el alumnado, lo que nos ha permitido la revisión y mejora de los trabajos que se van realizando de cara a su evaluación final. Con este objetivo, se establecen tres momentos de tutoría presencial: al principio, con el objetivo de formar e informar; a mediado del proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de llevar a cabo una evaluación de seguimiento formativa; y al final del proceso para la evaluación final. Asimismo, en la web de la asignatura se pueden establecer foros de debate temáticos, en función del campo profesional de las prácticas, en los que el alumnado vaya presentando y reflexionando sobre sus evidencias de aprendizaje, crear chat de grupos y temáticas así como la utilización de tutorías concertadas y a demanda, tanto presenciales como virtuales a través del correo electrónico.

8. Conclusiones

De nuestra experiencia con el modelo TPACK (Technology, Content And Pedagogy, Knowledge) (Koehler y Mishra, 2008), podemos testificar que facilita una didáctica eficiente y significativa con las TIC.

Pero la realización de buenas prácticas educativas con TIC, en la medida que sepan conjugar los contenidos que se quiere enseñar, con la metodología pedagógica y con los recursos que nos aportan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de manera sinfónica y armoniosa, funcional y significativa, es una tarea compleja que requiere de formación específica para el profesorado, sustituyendo y reestructurando las directrices que siguen hoy día los cursos de formación para la integración de las TIC.

Actualmente, es frecuente observar en los programas de formación para docentes TIC, una excesiva orientación a la capacitación técnico-informática, a menudo desgajadas de los contenidos curriculares específicos de aprendizaje y/o de los contextos funcionales de aplicación.

Este nuevo replanteamiento de la formación debe contemplar un sentido integrador de las facetas teórica o disciplinar, pedagógica o metodológica y técnico informática, en la consecución e buenas prácticas educativas con Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC).

Referencias Bibliográficas

- BARBERÀ, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. En *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, año 9, nº 31.
- COLOMINA, R., ROCHERA, M. J.(2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*.Vol. 318, pág. 50-55.
- KOEHLER, M. J. & MISHRA, P. (2008). Introducing TPCK. En AACTE (ed). Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators. New York: Routledge, (pp.3-30).



- POWERS, D.; THOMSON, S. Y BUCKNER, K. (2000). "Electronic Portfolios" En BULLOCK, A. A. Y HAWK, P. P. Developing a Teaching Portfolio-A guide for preservice and practicing teachers. Ohio. Merrill-Prentice-Hall
- RICO, M., RICO, C. (2004). El portafolio discente. Serie. Docencia Universitaria. Alcoy. Marfil.

Reseña Curricular dela autoría

Antonio Coronado Hijón es Doctor por la Universidad de Sevilla, licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología por la Universidad de Sevilla, título de Master en Terapia de Conducta por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.), título de Especialista Universitario en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior por la universidad Pablo de Olavide de Sevilla, miembro de la División Académica de la Sociedad Española de Psicología, miembro fundador de la Red Internacional de Gestión y Desarrollo del Talento (GESTALENT), profesor asociado en la Universidad de Sevilla.

Ha escrito artículos en revistas como Comunidad Escolar que edita el Ministerio de Educación, revista del ICE de la Universidad de Málaga, en la del Centro de Profesores de la Consejería de Educación en Ronda (Málaga), en Análisis y Modificación de Conducta (Universidad de Huelva), en el Electronic Journal of Research in Educational Psychology, en la revista UNO (Ed Grào) y en la Revista Humanidades del Centro Uned de Sevilla. Es autor del programa de Orientación "Proa", editado en la colección Eduforma de la editorial MAD. Ha sido Coordinador de Proyectos de Innovación e Investigación Educativa reconocidos y subvencionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.



INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES: EXPERIENCIA DEL “AULA ABIERTA DE MAYORES DE LA UPO”

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Cruz-Díaz, María Rocío

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *mrcrudia@upo.es*

Rebolledo Gámez, Teresa

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *tjrebgam@upo.es*

Moreno-Crespo, Pilar A.

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *pamorcre@upo.es*

Resumen: Si bien el modelo social reconoce la relevancia que entre nuestros mayores está tomando la demanda y participación en los programas universitarios para personas mayores, específicamente entre mayores de 55 años, no podemos hacer oídos sordos a la consolidación de programas universitarios con dos lustros a sus espaldas y alumnas/os mayores que reclaman ser considerados “alumnado universitario” de pleno derecho. En este documento, se recogen algunos de los indicadores de evaluación del programa universitario para personas mayores del “Aula Abierta de Mayores de la universidad Pablo de Olavide de Sevilla” y los resultados obtenidos tras la aplicación de un cuestionario implementado en toda la población matriculada en las distintas sedes municipales del “Aula Abierta de Mayores” durante el curso 2010-2011. Se presentan algunos de los indicadores que han aportado resultados más significativos, en torno a las variables destacadas: Género; Edad; Satisfacción académica; Labor de la Coordinación municipal; Nivel de asistencia; Nivel de participación; Contenidos y temáticas; Mejora en las relaciones sociales del alumnado mayor y Enriquecimiento personal.

Palabras Clave: programas universitarios, mayores, formación permanente, participación, socioeducativo.



Introducción a la temática de estudio

Dentro del ámbito universitario, la formación de personas adultas es uno de los campos de actuación que cada vez más está creciendo en importancia. Las aulas universitarias para mayores forman parte de un movimiento ampliamente consolidado a escala nacional, donde más de una cincuentena de universidades españolas distribuidas por todo el territorio desarrollan programas universitarios para mayores, e internacional con organismos como ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*), por lo que estimamos del mayor interés el participar en las mismas especialmente ante la motivadora declaración del **2012. Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional**.

De entre los programas universitarios para mayores que conforman el catálogo actual de iniciativas universitarias para mayores de 55 años en el estado español, podemos identificar hasta once modelos formativos con peculiaridades especialmente sensibles a la transformación social, y a las demandas académicas de los mayores que han pasado por sus aulas, según las experiencias presentadas durante las *X Jornadas nacionales sobre asociacionismo en los Programas Universitarios para Mayores*, desarrolladas en Valladolid (2011). Tal y como se hizo manifiesto en dicho foro, los programas universitarios de mayores dependen organizativa y administrativamente de cada una de las universidades que los proponen, compatibilizando, como en el caso de la Universidad de Valladolid, con modelos programáticos del tipo Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla y Aula Abierta Millán Santos de la Universidad de Valladolid. Del igual modo, por Comunidades Autónomas, las universidades (públicas y privadas) se distribuyen dichas aulas entre sus distintas facultades y centros teniendo especial relevancia el programa interuniversitario de Castilla y León que integra las universidades: Burgos, León, Miguel de Cervantes, Salamanca UPSA y USAL y Valladolid. La enriquecedora diversidad multidisciplinaria y programática (Cruz, 2010, 2003), daba paso a una necesaria reflexión en torno a criterios y toma de decisiones por parte de las universidades españolas que redundasen en la promoción y gestión de un modelo de formación universitario para mayores, con unos mínimos consensuados, que identificasen y consolidasen la figura del alumno/a universitario mayor y su relevante papel en la sociedad actual.

Entre las actuaciones que, desde las instancias académico-sociales, reclaman la atención de los responsables de los programas universitarios para mayores se destacan:

- *Gestión de la organización*: procesos internos, clima laboral...
- *Gestión de la formación académica*, de la organización curricular, de las metodologías...
- *Gestión de la producción y difusión del saber*: investigación aplicada al campo de los mayores. Investigación realizada “para” y “por” los mayores que participan en programas universitarios.
- *Gestión de la participación social* y el intercambio intergeneracional que dista mucho de ser considerada voluntariado o cooperación con ONGs.

Por su parte, todas las universidades públicas andaluzas participan actualmente de esta tarea dentro de los *Programas Universitarios para Personas Mayores (PUMs)*. Y más concretamente, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla cuenta desde el curso académico 2002/2003 con el programa formativo “Aula Abierta de Mayores”. El esfuerzo y labor de las universidades andaluzas fue reconocido por la Consejería para la igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía con el galardón a las *Aulas Universitarias de Formación Abierta para mayores de 55 años como “Mejor Proyecto de Envejecimiento Activo”* (2011).



El *Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide* es un programa de formación científica, cultural y social que persigue mejorar la calidad de vida de las personas mayores de nuestra comunidad y fomentar su participación como dinamizadores sociales. En este sentido, el “Aula Abierta de Mayores” surge de la colaboración entre varias instituciones públicas y organismos sociales que actúan sobre el ámbito educativo y la protección de las personas mayores, orientándose especialmente hacia la actuación en municipios y comarcas de la provincia de Sevilla que, por su distancia de la ciudad, tienen más dificultades de acceso a la formación y participación en ámbitos universitarios urbanos, promoviendo la idiosincrasia que lo caracteriza.

Este programa, dirigido a personas mayores de 55 años, se compone de dos ciclos formativos, con tres cursos de un mínimo de 135 horas de duración, en cada uno de los ciclos. Su principal inquietud es responder a la demanda de los municipios de la provincia. De esta forma, el programa “Aula Abierta de Mayores” basa su metodología en ofrecer temáticas abiertas a los intereses del alumnado, adaptándose en la medida de lo posible, a las necesidades que éste presenta.

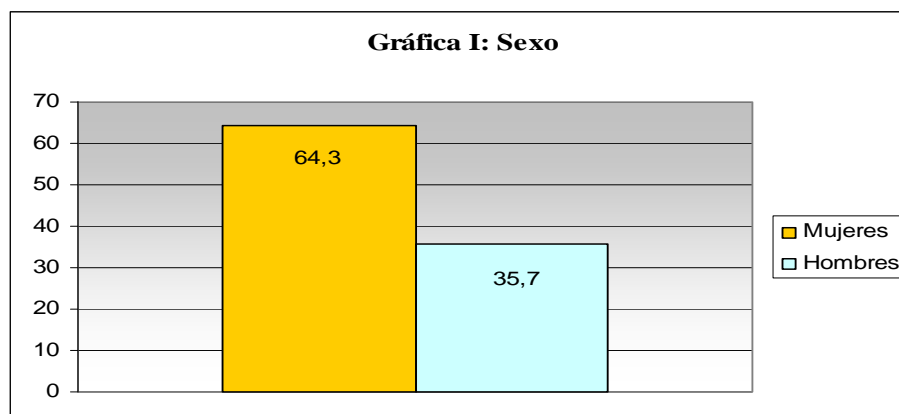
- Entre los objetivos del programa universitario recogemos los siguientes:
- Ofrecer actividades socioeducativas partiendo de los intereses del alumnado.
- Facilitar un debate científico, social y cultural.
- Promover y favorecer la formación continua y permanente, con el fin de que las personas mayores puedan desarrollarse plenamente.
- Partir, para su formación, de las características psicoeducativas de aprendizaje.
- Aprovechar la riqueza cultural de las personas mayores para potenciar su autovaloración y autoestima.
- Favorecer un envejecimiento activo y satisfactorio.
- Propiciar actividades artísticas y creativas que propicien el uso del tiempo libre.
- Facilitar el voluntariado y la ayuda mutua como factores favorecedores de la solidaridad y la convivencia.
- Promover las relaciones intergeneracionales, facilitando así la tolerancia.
- Propiciar la investigación universitaria en el ámbito gerontológico.
- Favorecer la colaboración entre la Universidad y las instituciones municipales y provinciales de Sevilla.

Resultados del estudio “Indicadores de Evaluación del programa *Aula Abierta de Mayores*”

Para un adecuado seguimiento y evaluación de las actuaciones que se realizan dentro del “Aula Abierta de Mayores”, es necesario destacar la implicación de la Universidad en la recogida de datos por parte del alumnado del programa, con el fin de analizar y reflexionar sobre las posibles mejoras que puedan desarrollarse en el programa y, permita afianzar la oferta universitaria en el colectivo de las personas mayores de 55 años.

Los resultados que aquí se exponen fueron extraídos de cuestionarios de evaluación que se realizaron al finalizar el curso académico 2010/2011. Estos cuestionarios, cumplimentados por el alumnado del “Aula Abierta de Mayores”, proporcionan un panorama general sobre las valoraciones que realiza el propio alumnado sobre el desarrollo del programa.

Para comenzar, se expondrá el perfil característico que presenta el alumnado del “Aula Abierta de Mayores”. Para ello, se centrará en los resultados obtenidos acerca del sexo y la edad de dicho alumnado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

Como se observa en la *Gráfica I*, la mayoría del alumnado del “Aula Abierta de Mayores” son mujeres (64,3 %), frente a un 35,7 % de hombres. Encontramos que la participación en el *Aula* es mayor en las mujeres debido a su alta implicación social, su interés socioeducativo y a carencias educativas más acuciantes que en el hombre (Moreno Crespo, 2011). Nos hacemos eco de Amador, Monreal y Moreno (2006: 10) cuando afirman:

“La participación social en las mujeres es más rica debido a que tienen mayor apego con sus hijos/as, nietos/as y tienen un mayor número de amistades. Los hombres tienen una mayor actividad política, pero las mujeres están más implicadas en actividades asociativas o de organizaciones relacionadas con la comunidad; como por ejemplo, la participación religiosa o el voluntariado. Por otro lado, la mujer mayor presenta mayores inquietudes a niveles socioeducativos que el hombre mayor, teniendo mayor participación en este tipo de actividades”.

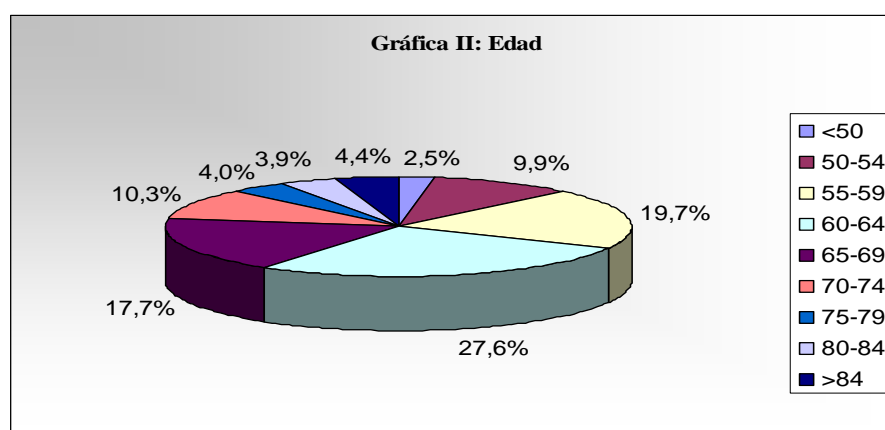
En cuanto a la edad (ver *Gráfica II*), debido a los requisitos de inscripción del programa, es habitual encontrar que gran parte de la población matriculada es mayor de 55 años (87,6 %). A pesar de ello, es frecuente identificar un número significativo de población menor de 55 años, en nuestro estudio, un 9,9 % entre 50 y 54 años y un 2,5 % menor de 50 años.

Esto puede explicarse, entre otras causas, a que el programa se implementa en algunas zonas con un alto índice de personas prejubiladas que desean continuar con su formación académica, población a la que se debe seguir dando respuestas. Asimismo, son varios los casos de personas menores de 55 años que son derivadas a las sedes municipales del “Aula Abierta de Mayores” desde los Servicios Sociales de la localidad, debido a que se encuentran en situaciones de riesgo y se promueve su inscripción en el programa como forma de fomentar la creación de redes sociales y de apoyo.



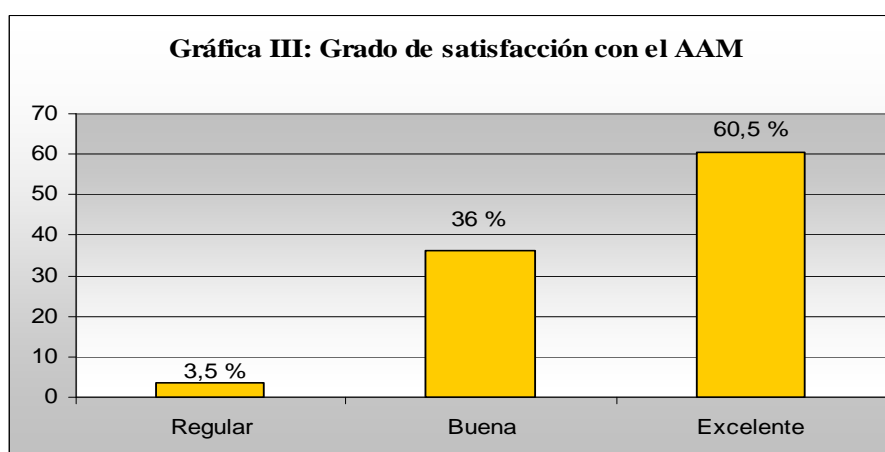
Con respecto al resto de intervalos de edades, se pueden encontrar diferentes resultados: la mayoría del alumnado se encuentra entre los 55 y 59 años y los 60 y 64 años (19,7 % y 27,6 %, respectivamente). Ello conlleva que, en muchos casos, son personas que están actualmente en situación activa de empleo, lo que ejemplifica la alta motivación del alumnado por usar parte de su tiempo de ocio en actividades formativas y académicas.

Por otro lado, es cada vez más destacable el crecimiento de la población mayor de 65 años que demanda una formación continua. En concreto, en el curso 2010/2011, la población del “Aula Abierta de Mayores” con una edad superior a los 65 años asciende a un 40,3 %, de los cuales un 28 % tienen entre 65 y 74 años y un 12,3 % son mayores de 75 años.



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

Por otra parte, entre los aspectos que valora el alumnado del “Aula Abierta de Mayores” en los cuestionarios que cumplimentan, se pueden subrayar diversos puntos, tales como la coordinación, los contenidos temáticos, las relaciones personales que se generan, etc. En general, como se puede observar en la *Gráfica III*, el grado de satisfacción que el alumnado tiene respecto al programa formativo es bastante alto.



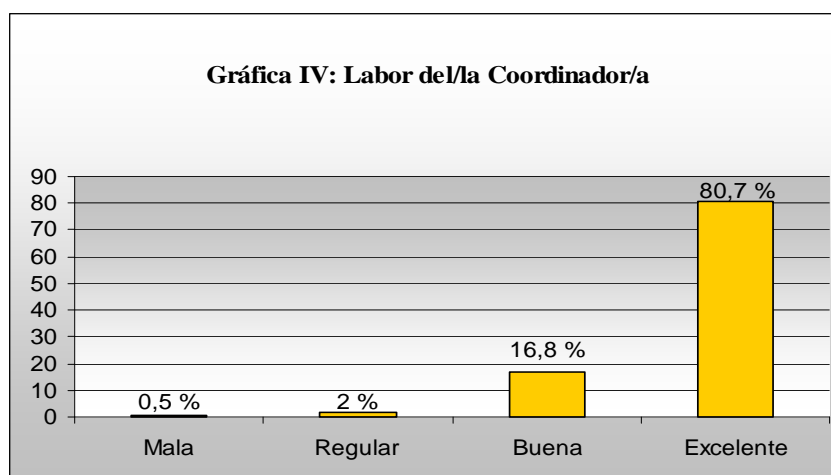
Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

Un 60,5 % del alumnado califica su satisfacción con el desarrollo del programa “Aula Abierta de Mayores” como excelente. Asimismo, un 36 % considera como bueno su grado de satisfacción general. Sólo un 3,5 % del alumnado señala regular al preguntarle sobre su satisfacción.



Un elemento fundamental del programa en los municipios donde se desarrolla son los/as coordinadores/as municipales, que se encargan, entre otras funciones, de la puesta en marcha y seguimiento de las sedes locales. Constituyen, además, el enlace de la Universidad con cada una de las sedes municipales del “Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide”.

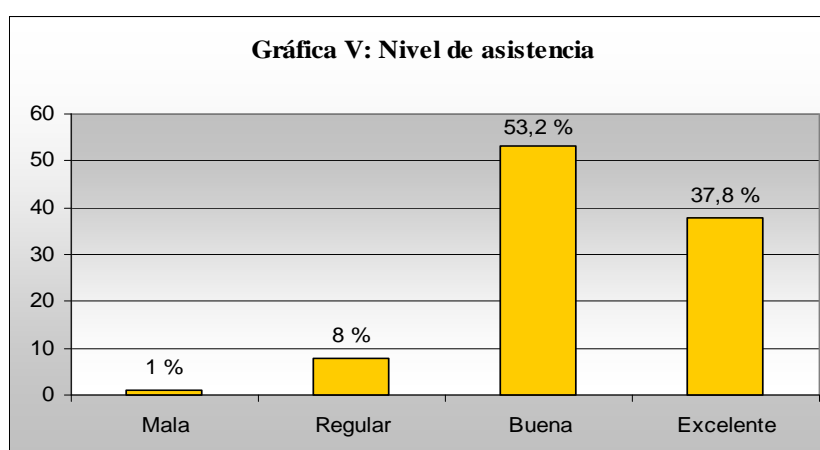
Por ello, la valoración que realiza el alumnado sobre la labor de su coordinador/a es de primordial importancia para la Universidad, ya que son las personas que tienen un contacto directo y habitual con el alumnado de los municipios y, por tanto, el desarrollo adecuado de sus funciones va a constituir un indicador positivo del buen funcionamiento del programa.



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

Tal y como se muestra en la *Gráfica IV*, la inmensa mayoría (un 80,7 %) del alumnado mayor valora la labor del/a coordinador/a municipal de su sede como excelente, seguido de un 16,8 % del alumnado que considera que es buena.

Con respecto a la asistencia y participación de los alumnos y alumnas mayores, se puede ver que ambos casos se considera bastante elevada (ver *Gráfica V* y *Gráfica VI*).



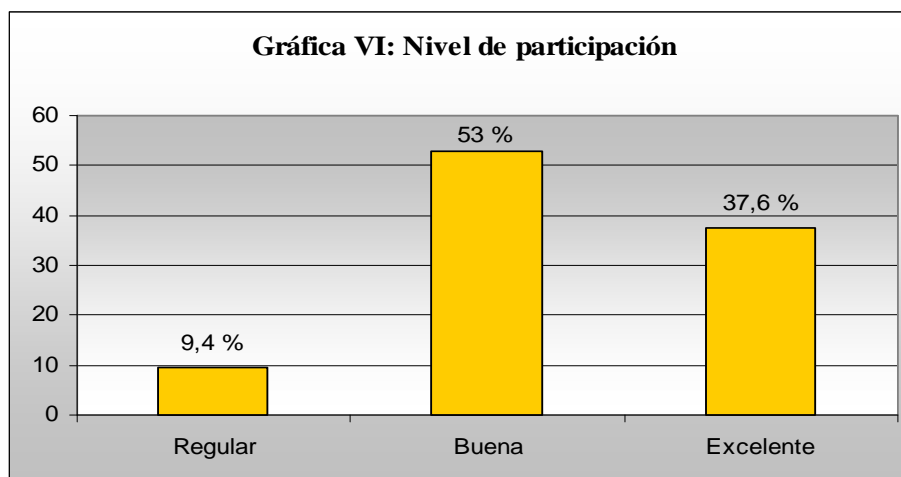
Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

El/la alumno/a universitario mayor de la Pablo de Olavide valora su nivel de asistencia como bueno y excelente (53,2 % 37,8 %, respectivamente). Este dato cobra especial relevancia en la perspectiva de que generalmente, las clases académicas del programa se establecen dos días a la semana, además



de las actividades que se imparten en la sede universitaria y el resto de actividades socio-culturales en las que el alumnado participa.

Teniendo en cuenta que para obtener el Diploma de Participación en el Aula Abierta de Mayores el alumnado no debe realizar ningún tipo de prueba o examen de evaluación de conocimientos, que tan alto porcentaje de alumnos y alumnas asistan habitualmente a las clases formativas que componen el programa, es un dato revelador del interés y motivación por aprender que tienen las personas mayores a las que se dirige este programa.

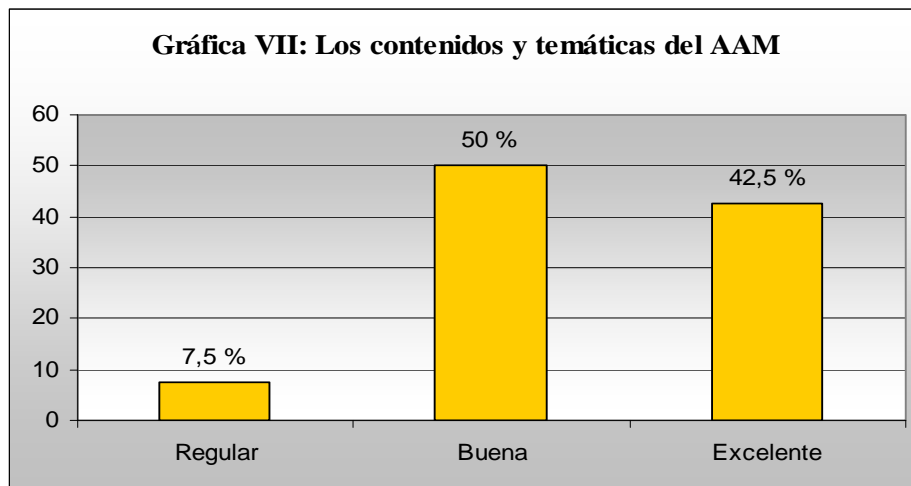


Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

En cuanto al nivel de participación del alumnado, como se presenta en la *Gráfica VI*, mayoritariamente, es evaluado como bueno (53 % del alumnado) y excelente (37,6 %). Este dato confirma la opinión de todas las personas implicadas en el “Aula Abierta de Mayores” (coordinación, profesorado universitario y municipal...), de la alta participación del alumnado en las clases que se imparten como parte del programa, condición que en muchas ocasiones, diferencia a este alumnado del propiamente universitario de grado.

El interés por la formación que presente en general el alumnado de los programas universitarios de mayores suele traducirse en una gran implicación en cualquiera de las temáticas que se impartan, pasando a ser un alumnado señaladamente activo ante la exposición de sus dudas, así como relacionando sus experiencias personales y profesionales con el desarrollo de contenidos.

Es en relación con los contenidos y temáticas que se abordan en el plan formativo del “Aula Abierta de Mayores”, las valoraciones que se presentan en la siguiente gráfica.

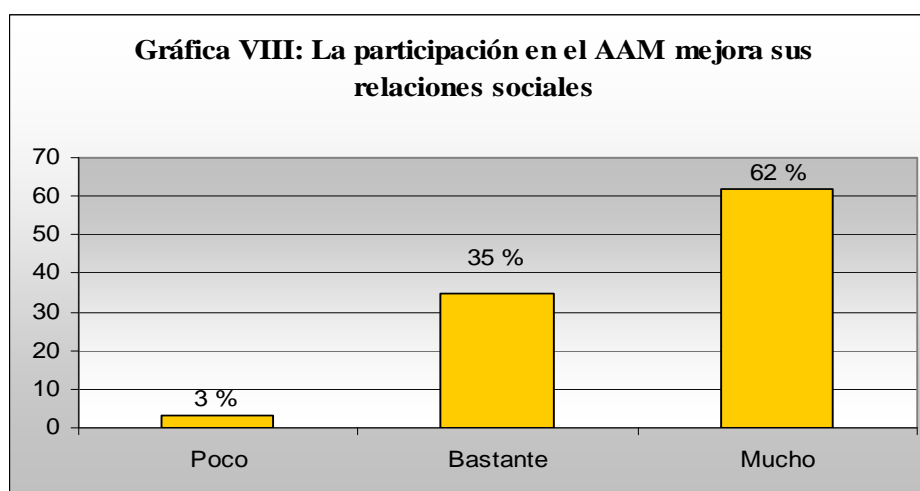


Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

Como referencia a los contenidos temáticos, se puede decir que el alumnado del “Aula Abierta de Mayores” se encuentra muy satisfecho, ya que un 50 % los considera buenos y un 42,5 %, excelente. Esto podría explicarse por la clara intención de la Universidad por adaptarse a las necesidades formativas e intereses del alumnado, ya que, aunque se oferta una gran variedad de temáticas académicas, desde todas las ramas del saber (humanidades, ciencias sociales, deporte, informática, etc.), son los propios alumnos y alumnas los que en última instancia deciden las materias a impartir en su sede municipal.

Por otro lado, el cuestionario que se implementa por la Universidad, además de perseguir las valoraciones sobre los distintos aspectos del programa, intenta dilucidar la forma en que dicha formación universitaria proporciona beneficios a nivel personal a las personas que en ésta participan.

Por ello, entre los ítems que se preguntan se abordan las siguientes cuestiones: la mejora de las relaciones sociales y el enriquecimiento personal.

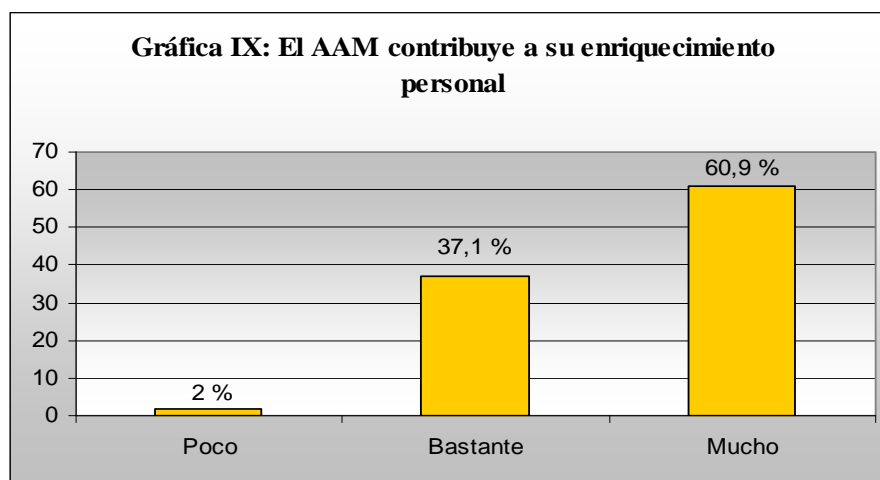


Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).



El alumnado del “Aula Abierta de Mayores” considera en un 62 %, que su participación en dicho programa contribuye a mejorar mucho sus relaciones sociales, seguido de un 35 % del alumnado que opina que las mejoran bastante.

En cuanto al enriquecimiento personal (ver *Gráfica IX*), un 60,9 % de los alumnos y alumnas del programa juzga que el “Aula Abierta de Mayores” favorece mucho a su enriquecimiento personal, además de un 37,1 % del alumnado que señala que contribuye bastante a éste.



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados por la Universidad Pablo de Olavide. Aula Abierta de Mayores (Curso 2010-2011).

Breves consideraciones a destacar sobre los resultados presentados

Estos últimos resultados apuntan que el programa universitario para personas mayores no sólo conduce a un crecimiento de la persona a nivel académico e intelectual, sino que se cumplen los objetivos que se centran en el plano personal y social de la persona, permitiendo un avance en las líneas que defienden el envejecimiento activo y la calidad de vida en los/as adultos/as mayores.

La formación universitaria de este colectivo debe enfrentarse a dar respuesta a nuevas demandas y necesidades formativas, ya que entre nuestros mayores encontramos jubilados titulados universitarios que retoman su contacto con la experiencia estudiantil, alumnado “activo laboralmente” en situación de reconversión laboral e intereses de afinidad profesional al programa académico ofertado desde el plan de estudio que desarrolla el “Aula Abierta de Mayores”, sin olvidar, el incremento progresivo, especialmente en los últimos años, de estudiantes mayores cada vez más jóvenes. Han aumentado significativamente el número de consultas y solicitudes de personas menores de 45 años que en estos momentos quedan fuera de los Programas Universitarios para Personas Mayores pero que han de ser considerados un nuevo colectivo a integrar progresivamente en las acciones formativas diseñadas para nuestros/as adultos/as y mayores.

Reconocer en los/as adultos/as mayores la potencialidad como futuro alumno/a universitario es cuestión de tiempo, los programas universitarios para personas mayores comenzaron como respuesta a una inquietud formativa de quienes no tuvieron el acceso a la educación que existe hoy y, atendiendo a los cambios en su perfil formativo, se están transformando en plataformas para la docencia, la especialización y la investigación. El/la adulto/a mayor no solo quiere disfrutar aprendiendo, quiere disfrutar de este proceso de forma individual, en grupo y en sociedad, también quiere rascar en la superficie y profundizar en aquellos temas de interés y, además, quiere pasar de ser objeto de estudio a tener un rol activo en la investigación de sus propios procesos vinculados al



envejecimiento, asimismo de su propio alrededor. En definitiva, ser un miembro activo y productivo de nuestra comunidad.

Referencias Bibliográficas

- AMADOR, L., MONREAL, M.C. y MORENO, P.A. (2006). Feminización del envejecimiento. *Educación e igualdad de Género*. Málaga: SIPS. Libro electrónico: 1-11.
- CRUZ DIAZ, M.R. (2003). La transformación socioeducativa de nuestros mayores: Internet y los mayores. En Pérez Rodríguez, A. (Dir.) (2003). *Luces en el laberinto audiovisual. Luzes no labirinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar-Grupo Agora, Universidad de Huelva. Libro electrónico: 1-12.
- CRUZ DIAZ, M.R. y ACOSTA SORIANO, S. (2010). Vocabulario intergeneracional. Un intercambio entre mayores y alumnos en las aulas. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 247-268.
- LEAL GIL, E. (2011). Jornadas sobre asociacionismo en los programas universitarios de mayores. Diez años de encuentros. Valladolid: Universidad de Valladolid. Asociación de Alumnos de la Universidad Permanente Millán Santos.
- MORENO CRESPO, P. A. (2011). *Mayores y Formación. Aprendizaje y Calidad de Vida*. Tesis Doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Reseña Curricular de la autoría

María Rocío Cruz Díaz es Doctora en Pedagogía; Licenciada en CC. de la Educación y Licenciada en Psicología; Experta en Educación de Personas Adultas (US). *Coordinadora Académica del Aula Abierta de Mayores* de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Dpto. Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Ha desempeñado labores docentes e investigadoras, vinculada a los estudios de Educación Social, Trabajo Social, Psicopedagogía y Magisterio. Ha desarrollado gestiones de Coordinación en el EEES en las titulaciones de Educación Social y Trabajo Social. Centra sus intereses investigadoras (Agora HUM-648) en temáticas de Intervención Socioeducativa (inserción social, estudios de género, diversidad cultural, migraciones, personas adultas, mayores...), Comunicación Social e Innovación ante los Medios de Comunicación Social (Relaciones interpersonales, Habilidades sociales, Alfabetización...) y Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (competencia mediática). Miembro del Consejo Director de la *Red Iberoamericana de ASC. NODO Sevilla_UPO*, del *Centro de Investigaciones Migratorias_UHU* y de la *Cátedra Paulo Freire-España_US*, entre otros. Pertenece al Grupo Comunicar, y a la Sociedad Internacional de Pedagogía Social. Participa como investigadora en proyectos I+D+i, nacionales e internacionales. Tiene en su haber numerosas publicaciones y colaboraciones de impacto nacional e internacional, intervenciones, coordinaciones y organización de cursos, seminarios y congresos.

Teresa Rebolledo Gámez es Diplomada en Educación Social y Trabajo Social, Máster en Ciencias Sociales e Intervención Social: Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad por la Universidad Pablo de Olavide. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, en el Área de Teoría e Historia de la Educación. Becaria de formación en prácticas del Vicerrectorado de Postgrado y Formación Permanente en el programa formativo "Aula Abierta de Mayores" de dicha universidad. Doctoranda en el programa "Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social" de la Universidad Pablo de Olavide. Es miembro del Grupo de Investigación de Educación Ambiental, Diversidad y Codesarrollo de la Universidad Pablo de Olavide. Entre sus líneas de investigación se encuentran la intervención en el ámbito de la diversidad, migraciones y género y la interculturalidad en el contexto escolar.

Pilar A. Moreno Crespo es Doctora por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla, Master en Dirección de Centros Sociales para Personas Mayores. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales de la



Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España), Área de Teoría e Historia de la Educación. Implicada en labores técnicas-educativas en el Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide. Las líneas de investigación desarrolladas en relación a la educación de personas adultas y personas adultas mayores, así como educación permanente, envejecimiento activo y la calidad de vida. Ha participado en Congresos Internacionales orientados al envejecimiento activo y la calidad de vida, incluido el celebrado en 2010 en el que se presentó el Libro Blanco del Envejecimiento Activo, presentado por la Junta de Andalucía.



COMPETENCIAS COGNITIVAS Y COMPETENCIAS COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS AL ELABORAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS DE CIENCIAS EXPERIMENTALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Etxabe Urbieta, JoseMaría

Dpto. de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Oñati Plaza 3, 20018, Donostia-San Sebastián, ESPAÑA josemari.etxabeurbieta@ehu.es

Aranguren Garayalde, Karmele

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Oñati Plaza 3, 20018, Donostia-San Sebastián, ESPAÑA karmele.aranguren@ehu.es

Resumen: Se describen y se analizan las competencias cognitivas y las competencias cognitivo-lingüísticas que se desarrollan en las secuencias didácticas elaboradas por el alumnado del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) y del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPS) siguiendo el ciclo de aprendizaje formado por la fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización y fase de aplicación y/o evaluación. Los resultados obtenidos nos muestran que las competencias desarrolladas varían principalmente en función de la fase en la que se ubica la actividad y del curso de educación secundaria al que van dirigidas las actividades.

Palabras Clave: Competencias cognitivas, Métodos de enseñanza, Secuencias didácticas, Ciencias experimentales.



Introducción

El proceso de enseñanza/ aprendizaje de las Ciencias Experimentales tiene en cuenta, entre otras, aportaciones de las ciencias cognitivas, el papel del lenguaje en la comunicación de la ciencia escolar (Lemke 1997, Sanmarti 2003 y Sanmarti 2007), y los modelos constructivistas de secuencia didáctica (Lawson 1994 y Jorba y Sanmarti 1997).

Además dicho proceso debe fomentar tanto el aprendizaje de competencias genéricas como competencias ligadas al “razonamiento científico” (Quintanilla y otros, 2010) que deben enseñar y aprender a describir, explicar, plantear preguntas, dibujar, definir, utilizar códigos o símbolos científicos, justificar, argumentar (Jiménez-Aleixandre M.P y Gallástegui J. R. 2011) etc., es decir debe fomentar el “hacer, pensar y escribir ciencia” utilizando en el aula diversas estrategias metodológicas que deben fomentar el aprendizaje de las Ciencias Experimentales (Lemke 1997 y Sanmarti 2003). Adoptando las ideas de Lemke (1997), en estos procesos hay que plantear hacer ciencia a través del lenguaje. Asimismo hay que ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades para construir argumentos, explicaciones, predicciones e inferencias más sólidas, plausibles y válidas desde la perspectiva científica (Talanquer 2010). Estas ideas se resumen en la figura 1 en la que se diferencian y se relacionan los las siguientes ideas: competencias cognitivas, competencias cognitivo-lingüísticas, conocimientos científicos, lenguaje científico, estructuras lingüísticas y comunicación de la ciencia.

Por otra parte la formación del profesorado de educación secundaria se ha estructurado a través del curso de adaptación Pedagógica (CAP) y a través del recientemente implantado master de formación del profesorado de Educación Secundaria (MFPS). En el curso 2008/2009 se extinguió el CAP y en el curso 2009/2010 se implantó el MFPS. Tanto el alumnado del CAP como del MFPS debe enfrentarse a la tarea de diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas o secuencias didácticas que deben organizarse en torno a ciclos de aprendizaje siguiendo el modelo constructivista. Uno de estos modelos basado en los ciclos de aprendizaje planteados por Robert Karplus en 1971 es el propuesto por Jorba y Sanmarti (1997) y por Sanmarti (2002), que consta de cuatro fases a través de los cuales se estructuran los aprendizajes: fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización-reestructuración-síntesis y fase de aplicación/evaluación. Al elaborar estas secuencias el alumnado del CAP y del MFPS debe diseñar actividades que deben promover y estructurar el aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria. En estas actividades (Izquierdo M., 2007) deben confluir contenidos académicos, respuestas afectivas del alumnado, las finalidades de la educación, métodos de enseñanza, habilidades cognitivas, procedimientos comunicativos y científicos, atención a la diversidad, etc.

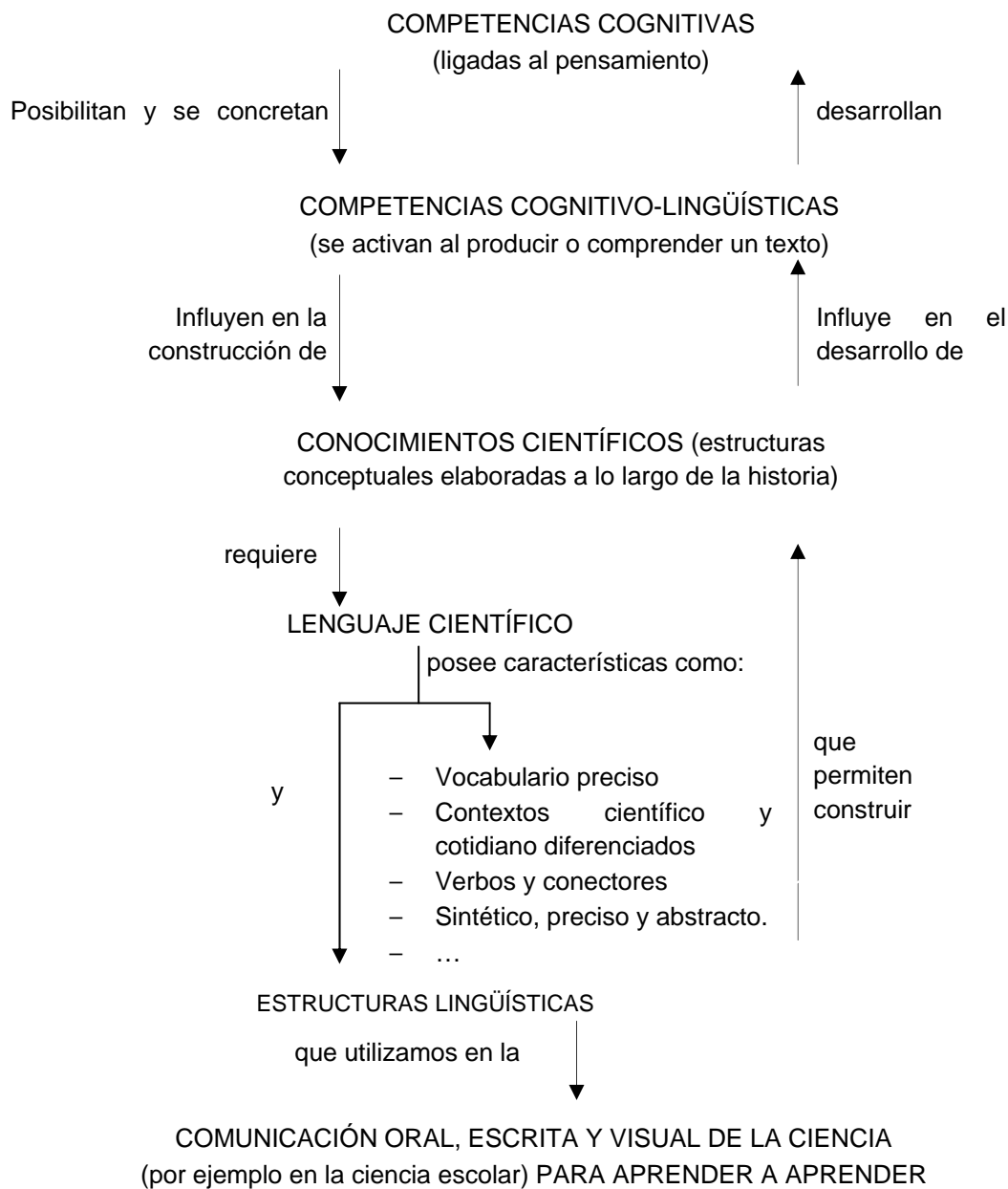


Figura 1. Esquema en el que se muestra la relación entre las competencias cognitivas, competencias cognitivo-lingüísticas y lenguaje científico.

Metodología: Planteamiento del problema e hipótesis de la investigación y diseño de la investigación

En la presente investigación se pretende describir y analizar las competencias cognitivas y cognitivo-lingüísticas propuestas por el alumnado del CAP y del MFPS, al diseñar, desarrollar y evaluar secuencias didácticas o ciclos de aprendizaje (Lawson 1994) de Ciencias de la Naturaleza, en cada una de las fases correspondiente a la estructuración de los aprendizajes propuesto por Jorba y Sanmarti (1997). Las competencias cognitivas y las competencias cognitivo-lingüísticas se han basado en la propuesta de Sanmarti, Izquierdo y García (1999).



Las competencias cognitivas y las competencias cognitivo-lingüísticas desarrolladas en las actividades diseñadas por el alumnado serán diferentes en cada una de las fases del ciclo del aprendizaje, las actividades diseñadas impulsarán de forma diferenciada dichas competencias, influirá el método de enseñanza-aprendizaje de la actividad en el desarrollo de las competencias cognitivas.

La parte experimental de la investigación se diseñó basándonos en los trabajos dirigidos obligatorios que debe realizar el alumnado del CAP del curso 2003/2004 y 2008/2009, así como el alumnado del MFPS de los cursos 2009/2010 y 2010/2011 en las asignaturas "Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria" del CAP y "Aprendizaje y enseñanza de la Física y de la Química" del master de formación del profesorado de secundaria. La muestra ha sido de 3494 actividades correspondientes a 65 secuencias didácticas de 52 temas diferentes distribuidos a lo largo de los seis cursos de Educación Secundaria. El programa de la asignatura señala que deben elaborar secuencias didácticas sobre diferentes aspectos temáticos de Ciencias experimentales de educación secundaria, En la figura 2 se muestra el cronograma de la investigación:

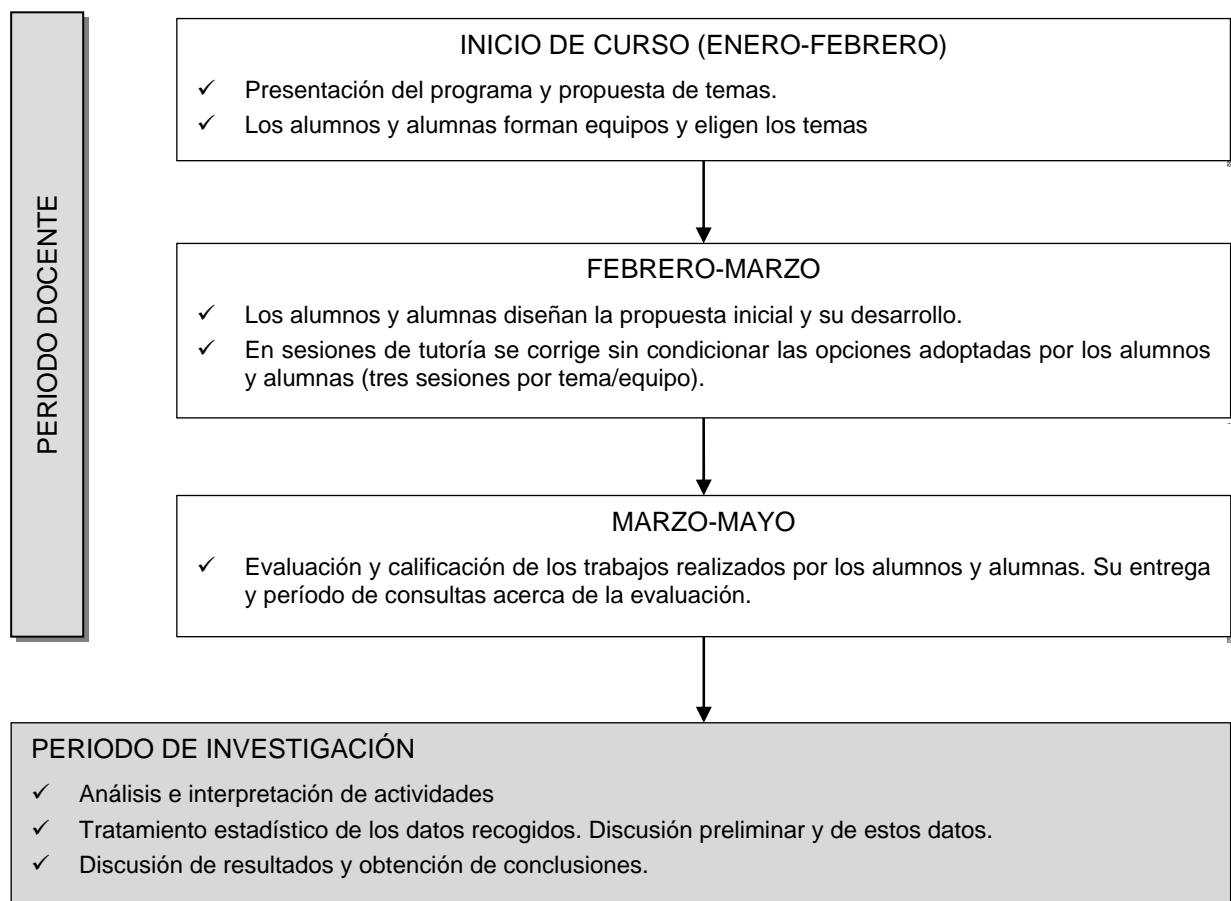


Figura 2. Cronograma y fases de la investigación realizada



Resultados

En las figuras 3 y 4 se representan los resultados obtenidos para las competencias cognitivo-lingüísticas y para las competencias cognitivas. FE, FINPV, FF y FA&E representan a la fase de exploración, a la fase de introducción de nuevos puntos de vista, a la fase de formalización y a la fase de aplicación-evaluación respectivamente. Entre paréntesis se especifica el curso de Educación Secundaria al que corresponde cada fase. Así cada una de las zonas de esta figura representa los cursos de educación secundaria (desde 1^{er} de ESO -1^{er} curso- hasta 2^o de bachillerato -6^o curso-).

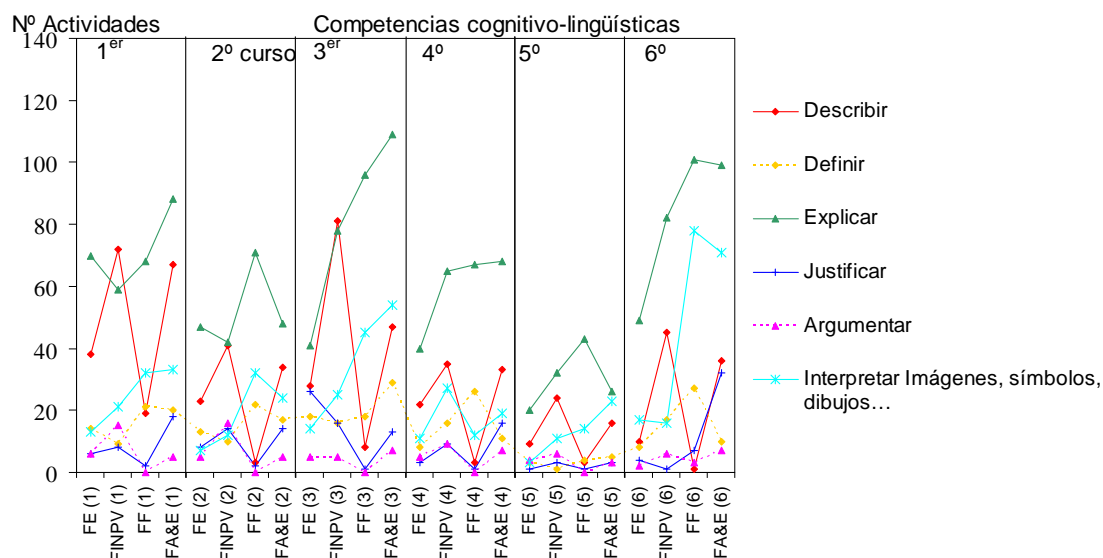


Figura 3. Número de actividades ligadas a cada competencia cognitivo-lingüística en relación a la fase en la que se ubica la actividad.

Los resultados de la figura 3 constatan que el alumnado propone desarrollar competencias habituales y simples como las descripciones, explicaciones e imágenes. Proponen inferior utilización de definiciones, justificaciones y argumentaciones, lo cual implica mayor complejidad para las síntesis y para razonamientos de superior complejidad. No se constatan diferencias entre los seis cursos de Educación Secundaria.

Asimismo la utilización de las competencias es bien diferente en relación a las fases en las que ubican. Las descripciones se emplean principalmente en la fase de introducción de nuevos puntos de vista mientras que las explicaciones y definiciones en la fase de formalización o reestructuración. Las competencias justificación y argumentación se proponen en la fase de exploración. También se constata relación entre el objetivo de cada fase y el número de actividades ya que las descripciones, explicaciones, definiciones y utilización de imágenes es mayor en las fases centrales del ciclo de aprendizaje, mientras que el número de justificaciones y argumentaciones es superior al inicio y final de las secuencias.



Número de Actividades con la competencia cognitiva

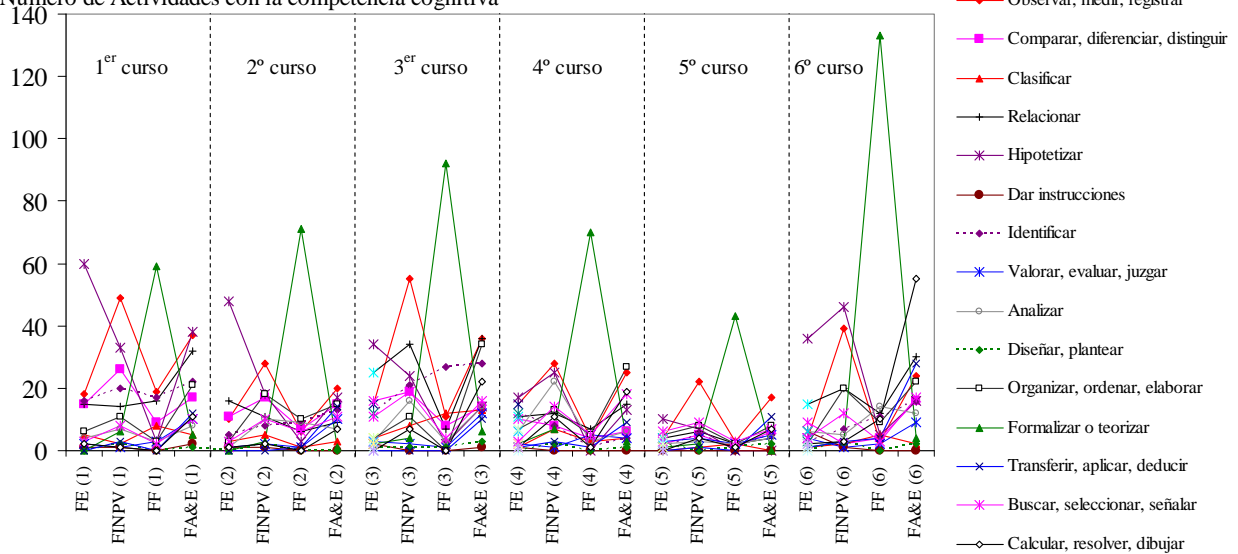


Figura 4. Número de actividades ligadas a cada competencia cognitiva en relación a la fase en la que se ubica la actividad.

La figura 4 muestra mayor número de actividades que fomentan las competencias cognitivas observar, comparar, hipotetizar, formalizar, elaborar, buscar y calcular, lo cual se explica en base a la relación entre el carácter activo de dichas competencias y el modelo constructivista.

La generación de imágenes mentales se manifiesta en las competencias observar, formalizar, buscar, elaborar, habida cuenta de que se propone en mayor número en actividades que ubican en la fase de formalización. Sin embargo las competencias hipotetizar, relacionar, comparar y transferir, cuyo carácter es más complejo, supone aplicar conocimientos estructurados en la mente del alumnado, o bien implica activación de los conocimientos previos se propone en mayor número en la fase de exploración y en la fase de aplicación. Asimismo no se constatan diferencias significativas entre los cursos de Educación Secundaria.

En la figura 5 se representan los resultados obtenidos para cada uno de los métodos de enseñanza / aprendizaje en las actividades de las secuencias elaboradas.

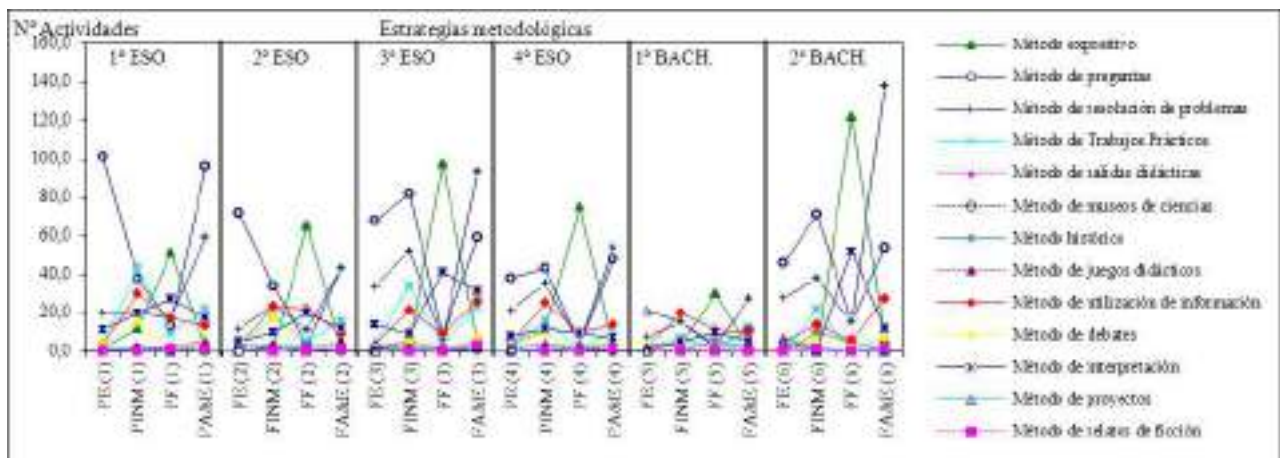


Figura 5. Número de actividades ligadas a cada uno de los métodos de enseñanza / aprendizaje en relación a la fase en la que se ubica la actividad.



Los resultados de la figura 5 constatan el desigual empleo de los métodos de enseñanza / aprendizaje en fases en las que se proponen las actividades a la hora de fomentar los aprendizajes del alumnado de educación secundaria:

- Mayor utilización del método de preguntas, del método expositivo, del método de resolución de problemas, del método de utilización de problemas y del método de interpretación de imágenes.
- Los resultados muestran que hay métodos que se emplean en mayor medida en las fases centrales del ciclo de método expositivo, método de utilización de la información, método de trabajos prácticos y método de interpretación).
- En las fases extremas se emplean en las actividades otros métodos diferentes a los anteriores (método de preguntas, método de resolución de problemas y método de juegos didácticos)
- Los resultados no muestran excesivas diferencias entre los diferentes cursos de Educación Secundaria.

En las figuras 6, 7, 8 y 9 se representa para cada fase el número de actividades que corresponde a la relación entre las competencias cognitivas que desarrollan las actividades y los métodos de enseñanza / aprendizaje de dichas actividades. En la fase de exploración (figura 6) y en la fase de introducción de nuevos puntos de vista (figura 7) se constata que predominan las competencias hipotetizar, observar, comparar, identificar, elaborar y buscar ligadas al método de resolución de problemas y al método de preguntas.

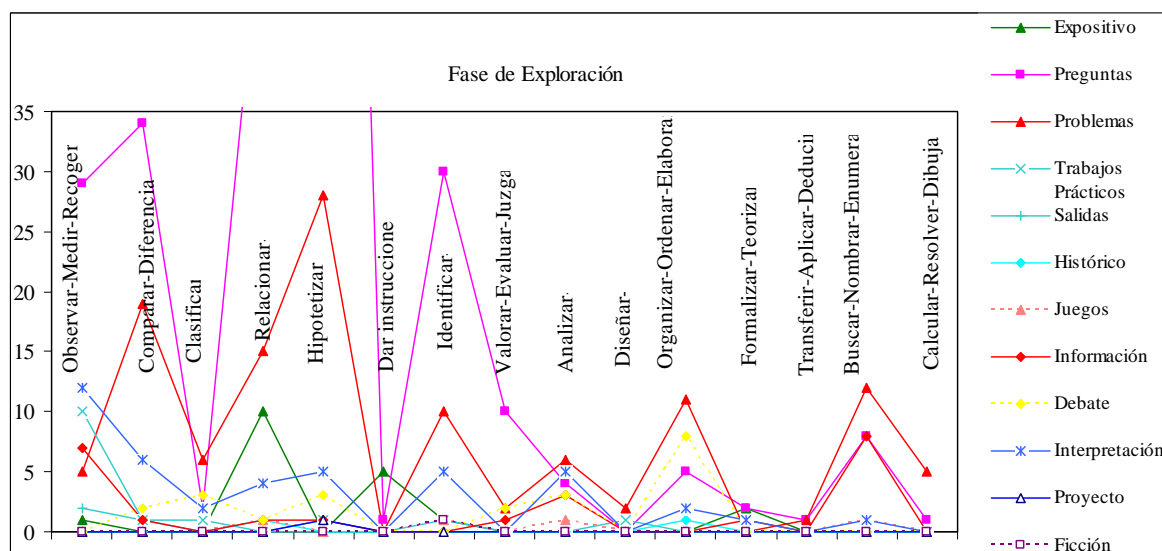


Figura 6. Relación entre las competencias cognitivas y los métodos de enseñanza / en la fase de exploración.

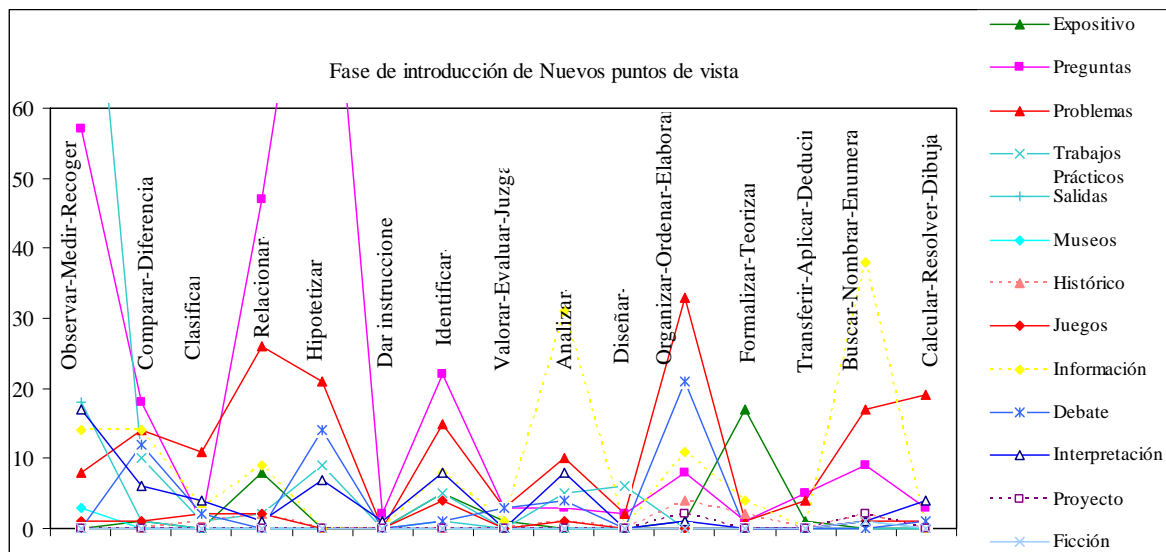


Figura 7. Relación entre las competencias cognitivas y los métodos de enseñanza / en la fase de introducción de nuevos puntos de vista.

Sin embargo para la fase de formalización se constata que predomina las competencia formalizar, identificar y analizar ligados con el método expositivo y con el método de interpretación.

Para la fase de aplicación y/o evaluación se constata que se plantean actividades que desarrollan multitud de competencias cognitivas (observar, comparar, relacionar, hipotetizar, identificar, valorar, elaborar, transferir, buscar y calcular) ligadas con gran cantidad de métodos (método de preguntas, método de resolución de problemas, método de interpretación, método de interpretación y método de utilización de la información)

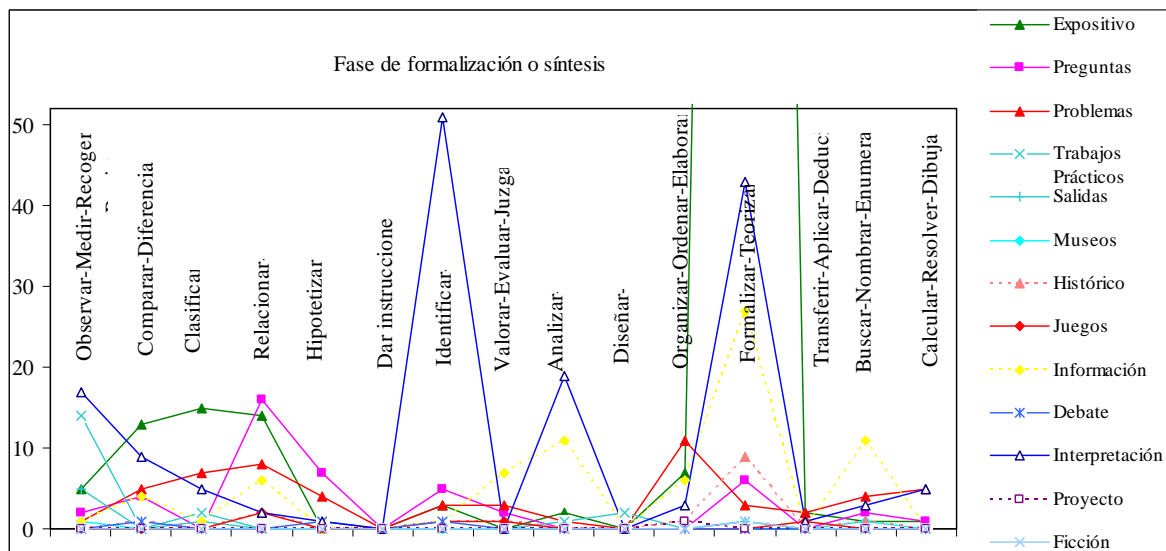


Figura 8. Relación entre las competencias cognitivas y los métodos de enseñanza / en la fase de formalización-síntesis-reestructuración.

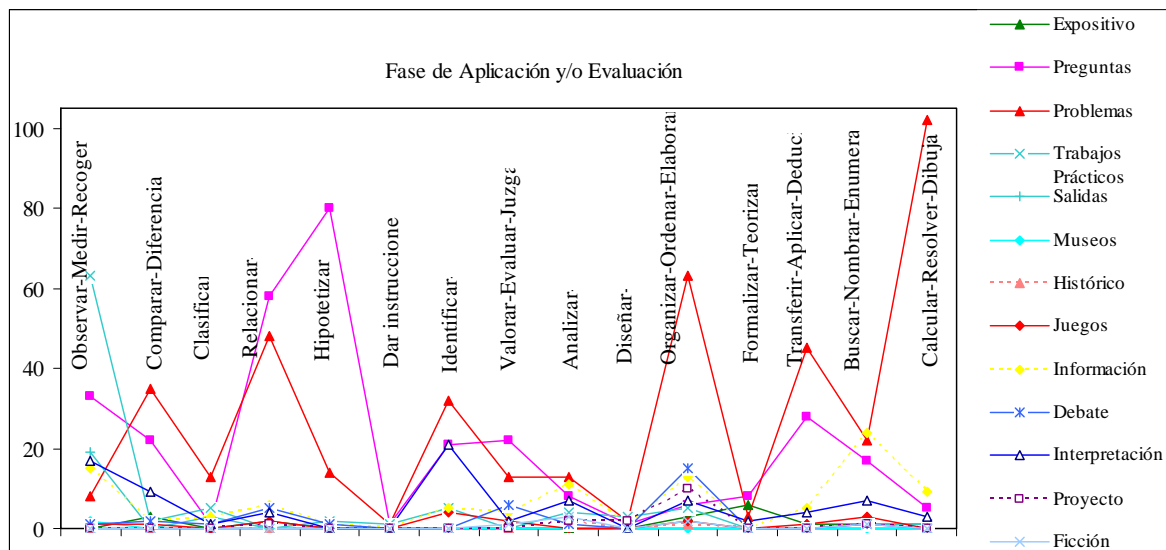


Figura 9. Relación entre las competencias cognitivas y los métodos de enseñanza / en la fase de aplicación-evaluación

Conclusiones

El análisis de los resultados indica que debemos orientar de forma diferente las actividades al alumnado del MFPS para que en cualquier curso de educación secundaria diseñen secuencias didácticas que fomenten de forma equilibrada todas las competencias cognitivas y cognitivo-lingüísticas, y no mayoritariamente unas competencias determinadas. Asimismo los resultados de esta investigación permiten diferenciar las competencias con las que se pretende generar imágenes mentales, activar conocimientos previos y aplicar conocimientos estructurados en la mente del alumnado.

Referencias Bibliográficas

- IZQUIERDO, M. (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*. 6(1), 125-138
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M.P Y GALLÁSTEGUI, J. R. (2011). Argumentación y uso de pruebas: construcción, evaluación y comunicación de explicaciones en Física y Química. En Caamaño, A. (Ed.) *Didáctica de la Física y la Química* (121-139). Barcelona: Editorial Graó.
- JORBA, J., SANMARTI, N. (ED.) (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LAWSON, A. (1994). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 165-187
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- QUINTANILLA, M.; JOGLAR, C; JARA, R.1; CAMACHO, J; RAVANAL, E; LABARRERE, A.; CUELLAR, L.; IZQUIERDO, M. Y CHAMIZO, J. (2010). Resolución de problemas científicos escolares y promoción de competencias de pensamiento científico. ¿Qué piensan los docentes de química en ejercicio? *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 185-198
- SANMARTI N., IZQUIERDO M. Y GARCÍA P. (1999). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de pedagogía*. 281, 54-58
- SANMARTI, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SANMARTI N. (ED.) (2003). *Aprende Ciencias tot aprenent a escriure ciencia*. Barcelona: Edicions 62. Rosa Sensat.



- SANMARTI, N. (2007). Hablar y escribir para aprender ciencia. En Fernández, P. (Ed.) La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Madrid: MEC. Colección Aulas de Verano.
- TALANQUER, V. (2010). Pensamiento Intuitivo en Química: Suposiciones Implícitas y Reglas Heurísticas. Enseñanza de las Ciencias, 28(2), 165–174.

Reseña Curricular de la autoría

Jose Maria Etxabe Urbieta es profesor universitario desde el año 1986. Ha impartido numerosas asignaturas, principalmente del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Investiga los trabajos dirigidos que realiza su alumnado, básicamente las competencias cognitivas y los métodos de enseñanza que utilizan en sus secuencias didácticas. Karmele Aranguren Garayalde es profesora del área de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido profesora en centros de Educación Obligatoria y en la actualidad es profesora de la Universidad del País Vasco. Sus investigaciones principales se centran en el perfil de los profesores de Educación Especial, así como en rúbricas y en el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas por parte de los maestros en formación.



¿CÓMO MOTIVAN A LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA LAS DISTINTAS PAUTAS DE ACTUACIÓN DOCENTES?

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Fernández Jiménez, Consuelo

Dpto. de Aerotecnia, EUIT Aeronáutica, Universidad Politécnica de Madrid. Plaza del Cardenal Cisneros, s/n, 28040-Madrid, ESPAÑA consuelo.fernandez@upm.es

Alonso-Tapia, Jesús

Dpto. de Psicología Biológica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Cantoblanco, c/ Ivan Pavlov, 6. 28049-Madrid, ESPAÑA jesus.alonso@uam.es

Resumen: En este artículo se presentan los resultados parciales del proyecto (EDU2009-11765EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Uno de los objetivos de este trabajo es conocer el valor motivacional que los estudiantes de ingeniería atribuyen a las distintas pautas de actuación docente que, de acuerdo con la literatura, favorecen la motivación y el aprendizaje. Para ello se seleccionó una muestra de 501 alumnos de ingeniería de la Universidad Politécnica de Madrid a la que se le aplicó el cuestionario EMQ-B. En general, los resultados apoyan lo que cabía esperar. Los datos obtenidos permiten categorizar las actuaciones docentes en tres grupos. El primero incluye las estrategias consideradas como altamente motivadoras; el segundo, las claramente rechazadas y el tercero, las estrategias a las que los alumnos les atribuyen un cierto valor motivador, pero no muy alto. Este último grupo resulta especialmente relevante porque incluye algunas de las estrategias con las que más se viene trabajando en la actualidad para promover el cambio educativo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) –trabajo en grupo, trabajos prácticos, etc.

Palabras Clave: motivación; clima de aprendizaje; estrategias docentes; educación superior.



Introducción

La motivación con la que los estudiantes afrontan las actividades académicas es uno de los factores más importantes que determinan su aprendizaje. Todo profesor sabe que aquellos alumnos interesados en adquirir los conocimientos y habilidades que pueden hacer de él una persona competente, dedicará más tiempo y esfuerzo a la actividad académica que aquellos que carecen de la motivación adecuada.

Aunque todos los profesores puedan tener sus propias ideas sobre cómo motivar a sus alumnos, la finalidad de este trabajo es proporcionar un conocimiento sistemático y sólidamente fundamentado que los oriente en este punto. Para ello se ha recogido la opinión de los estudiantes sobre cuál es la situación docente actual en la universidad politécnica de Madrid (UPM) desde el punto de vista motivacional. Existen varios trabajos anteriores del grupo de Alonso-Tapia (Alonso-Tapia, 1999; Alonso-Tapia y Pardo, 2006; Alonso-Tapia y Fernández, 2008, 2009) que tratan de dar respuesta a estas preguntas y en los que se han desarrollado los instrumentos necesarios para ello. Sin embargo, en su mayoría corresponden a niveles no universitarios o se realizan fuera del ámbito de la ingeniería, de ahí el interés de este nuevo estudio.

Al finalizar se tendrá información desde la perspectiva subjetiva de los alumnos sobre cuáles son las estrategias docentes que les motivan y les ayudan en su aprendizaje o, por el contrario, cuáles son las que favorecen el abandono de la carrera. Conocer su punto de vista es muy importante, ya que, de acuerdo con la literatura, no es la situación en sí misma la que resulta determinante, sino el significado que tiene para los estudiantes.

Estrategias de enseñanza facilitadoras de un clima motivacional de aprendizaje

El problema de *cómo motivar a los estudiantes* ha sido objeto de multitud de investigaciones en todos niveles educativos. La mayoría de los estudios consultados coinciden en que los profesores son las personas más influyentes en el aula. Con sus mensajes y sus patrones o pautas de enseñanza, pueden cambiar el clima motivacional de clase e influir así en la forma en que los estudiantes afrontan la tarea (Ames y Archer, 1988; Broc, 2011; Cabanach y col., 1999; Midgley et al., 2000).

En línea con las ideas de Ames (1992), Urdan y Turner (2005), Alonso-Tapia y Pardo (2006) y Alonso-Tapia y Fernández (2008) han resumido un conjunto de actuaciones con las que el profesor puede afectar positivamente a la motivación por aprender de sus estudiantes en un modelo que se recoge en la Figura 1. Estas actuaciones pueden organizarse en torno a tres momentos a lo largo de la secuencia de aprendizaje que han sido utilizados de forma recurrente en la literatura sobre el tema (p. ej., Huertas y col., 2008):

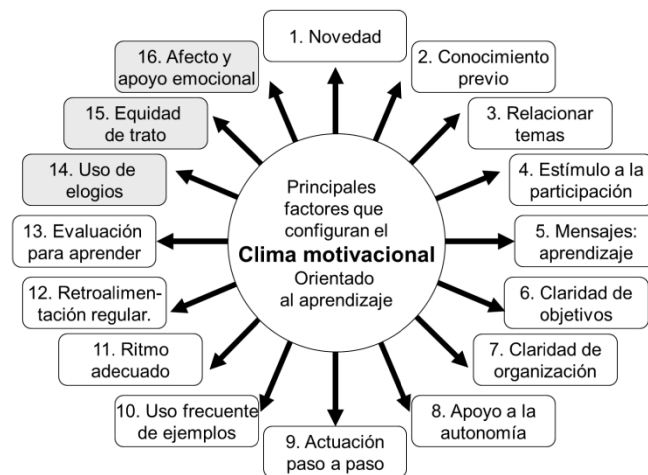


Figura I: Pautas de actuación favorecedoras del aprendizaje(Alonso-Tapia y Fernández, 2008)

1º) *El comienzo de la clase o de la tarea* corresponde al momento en que los profesores han de despertar la intención de aprender. Según Vaello (2011), "enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas". Para ello, con independencia de las características particulares de los alumnos, resulta especialmente importante tratar de despertar la *curiosidad* por lo que se quiere enseñar (Paolini y col., 2004; Pintrich y Schunk, 1996), mostrando la relevancia de la tarea en relación con los intereses, valores y objetivos de los estudiantes y diseñar las tareas de aprendizaje con un razonable grado de desafío (Ames 1992b; Carrasco y col, 2007). Algunas de las estrategias útiles sería presentar la información de forma novedosa o sorprendente (García-Bacete y Doménech, 1997), señalar los objetivos generales y específicos que se pretenden conseguir, proponer problemas y preguntas relacionándolos con lo que ya saben y mostrando su utilidad (Morales, 2009; Núñez, 2009).

2º) *Durante la realización del trabajo* es necesario mantener la atención de los estudiantes. Para ello, la literatura revisada sugiere que cuando se introduce el tema o las actividades, después de despertar la curiosidad y mostrar la relevancia de la tarea, los mensajes e instrucciones de los profesores deberían dirigir la atención de los estudiantes en el proceso de lo que hay que aprender y las metas intrínsecas, evitando que se encauce hacia el resultado, la comparación social y la evaluación (Urdan & Turner, 2005). Los profesores también deberían ayudar a los estudiantes a visualizar y desarrollar una planificación precisa de las actividades que van a realizar. De este modo se dificulta que los estudiantes se pierdan mientras tratan de seguir una explicación o de desarrollar una tarea y se favorece que autorregulen su trabajo (Alonso-Tapia y Pardo, 2006).

Cuando los docentes *explican y transmiten información* deberían asegurarse que los alumnos comprenden y son competentes (Assor & Kaplan, 2001). Esto puede lograrse mediante una exposición clara y organizada y haciendo uso de ilustraciones y ejemplos que ayuden a los alumnos a llevar a lo concreto los conocimientos que han de adquirir (Alonso-Tapia y López, 1999).

También, de acuerdo con las investigaciones sobre comportamientos de enseñanza de apoyo-autonomía revisados por Assor y Kaplan (2001), cuando los profesores *interactúan* con sus alumnos resulta beneficioso para la motivación permitir que intervengan de manera espontánea, escucharles con atención y pedirles más explicación en sus respuestas si fuera necesario. No obstante, resulta conveniente puntualizar que su valor motivacional puede verse muy afectado por las condiciones en que se realiza. Es un hecho que si el alumno participa en clase se le puede ayudar a aclarar dudas, bien confirmándole las ideas que expone o bien asistiéndole para descartar las incorrectas. Sin embargo, si la participación es "obligatoria" podría influir negativamente en algunos alumnos, por



ejemplo, los más tímidos. Los resultados publicados por algunas investigaciones así lo confirman (Alonso-Tapia, 2005), ya que los alumnos universitarios consideran claramente desmotivador que el profesor fuerce la participación en clase, pero no que deje intervenir a quien lo desee.

Finalmente, cuando los profesores tienen que proponer actividades de aprendizaje que impliquen independencia en el estudiante, la motivación se ve supuestamente favorecida: si los profesores mencionan el establecimiento de metas personales, si ofrecen opciones (Pintrich, 2000), si les enseñan a preguntarse “¿cómo puedo hacerlo?”, si proponen dividir las tareas en pequeños pasos, si les proporcionan retroalimentación y ayuda tan a menudo como la necesiten, si valoran cualquier progreso por pequeño que sea y hacen explícito que se debe al trabajo del propio alumno, si subrayan la importancia de pedir ayuda y si el ritmo de trabajo no es ni lento, ni agotador. Por otra parte, con la finalidad de facilitar la complementariedad de esfuerzos y capacidades, las distintas tareas o trabajos prácticos se pueden realizar en grupo.

3º) En los *momentos en los que se evalúan los logros de los alumnos*. El hecho mismo de ser evaluado tiene siempre repercusiones motivacionales tanto por las consecuencias externas del resultado -tener o no que volver a estudiar, poder acceder a un puesto de trabajo, etc.- como por las implicaciones del mismo para la autoestima, lo que influye en las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego (Alonso-Tapia y de la Red, 2008; Morales, 2009). Pero, además, el *modo* de plantear las evaluaciones y de dar los resultados, también puede influir en la motivación, dependiendo de que favorezca el poder aprender de los errores o, por el contrario, de que subraye las limitaciones de los alumnos, lo que afectaría negativamente en su autoestima.

Para terminar, es importante señalar que, si bien la evaluación es un elemento fundamental para facilitar el aprendizaje, también puede utilizarse de modo muy eficaz para obstaculizar, hacer más difícil o impedir un aprendizaje de calidad, incluso cuando las clases impartidas por el profesor pueden calificarse de excelentes. De forma tradicional, probablemente es en este área donde la Educación Superior presenta más deficiencias, entendiéndolo los exámenes y las evaluaciones como el final de un proceso que permite verificar los resultados –la calificación-. Sin embargo, la evaluación ha de ser tratada como una parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje cuya finalidad fundamental no es calificar, sino ayudar a los estudiantes a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo (Morales, 2009). Ante estos hechos la pregunta que surge es: *¿En qué grado –desde la perspectiva de los alumnos- están presentes en las clases de ingeniería las pautas docentes que favorecen el interés y el esfuerzo por aprender?* Dar respuesta a esta pregunta es, como hemos anticipado, el objetivo del estudio.

Objetivos

El objetivo de este estudio es conocer el valor motivacional que los estudiantes de ingeniería atribuyen a las distintas pautas de actuación evaluadas.

Método

Muestra

El estudio se ha realizado sobre un total de 501 estudiantes, de los cuales el 28% son mujeres, el 68% son hombres (un 4% no proporcionó información sobre el género), con edades entre los 18 y 23 años. Los datos se recogieron en distintos centros de la Universidad Politécnica de Madrid.



Diseño y procedimiento

Partiendo de los intereses y de los objetivos del estudio, nuestro diseño es de naturaleza no experimental y de carácter transversal. El procedimiento de recogida de información es mediante encuesta, utilizando la técnica del cuestionario.

El proceso de recogida de información tuvo lugar durante los meses de noviembre y diciembre. Se realizó de forma presencial y *on line*, obteniendo 470 y 31 respuestas, respectivamente. En el primero de los casos, los profesores estuvieron presentes en el aula mientras los alumnos de forma voluntaria contestaban al cuestionario. Previamente se dio a éstos las instrucciones necesarias para cumplimentar el cuestionario y se insistió en la importancia de su opinión.

VARIABLES

Como *variables independientes* que producen un efecto en la motivación de los estudiantes se han utilizado, por un lado, el *género* de los alumnos. Por otro, las propias *pautas de actuación de los profesores* que se hallan incluidas en los distintos ítems del cuestionario EMQ-B. Se pueden consultar en la TABLA 1, incluidas en las distintas escalas en que fue posible agruparlas sobre la base de análisis factoriales preliminares (Alonso-tapia, 1999).

Las *variables dependientes* son las puntuaciones asignadas por los estudiantes al valor motivacional de las distintas pautas de actuación evaluadas.

Instrumentos

Para realizar este estudio se utilizó el cuestionario *Environment Motivational Quality Questionnaire* (EMQ-B), desarrollado a partir del cuestionario del mismo nombre elaborado por Alonso-Tapia (1999). Existen varias formas de este mismo cuestionario, siendo la versión B la específica para alumnos del área de ciencias y tecnología. Este cuestionario permite medir el valor motivacional que los alumnos atribuyen a las distintas pautas de actuación mediante las cuales el profesor organiza la enseñanza. Consta de 98 ítems distribuidos en dos grupos. En el primero se pide a los alumnos que señalen directamente en una escala Likert de 5 puntos el grado en que determinadas prácticas docentes influyen en su interés por aprender y en el esfuerzo con que afrontan la actividad académica, y no sólo en aprobar. El segundo grupo describe las reacciones potenciales de preferencia o rechazo ante determinadas prácticas docentes, y los alumnos han de señalar, también en una escala de cinco puntos, el grado de acuerdo con las mismas. Las respuestas a los ítems positivos y negativos, tras las correspondientes transformaciones de éstos últimos, se combinan para obtener las puntuaciones en cada una de las variables que se describen en la TABLA-1.

El cuestionario EMQ permite evaluar el valor motivacional que los estudiantes atribuyen a las distintas estrategias evaluadas en tres niveles: a) nivel de la estrategia docente específica (Variables 1 a 39), b) nivel del grupo de patrones docentes relacionados con diferentes facetas de la enseñanza (Escala A-G) y c) nivel del estilo general de enseñanza definido por el conjunto total de las pautas de actuación incluidas en el cuestionario (Escala T), con excepción de las relativas a las características de la evaluación que, por no correlacionar con el resto de las variables, se han excluido de la puntuación total.

En la TABLA 1 se presentan las variables y las escalas específicas que han permitido realizar los análisis mencionados anteriormente en los niveles (b) y (c) y su fiabilidad. En todos los casos el valor del alfa de Cronbach es igual o superior a 0.7, por lo que se puede afirmar que su fiabilidad es aceptable. En el caso de las pautas de actuación de los profesores relacionadas con la evaluación, su valor motivacional se ha analizado únicamente en el nivel específico ya que las respuestas relacionadas con la misma no están correlacionadas. La importancia de tener en cuenta los diferentes



niveles de análisis radica en el hecho de que el grado y tipo de relación entre las variables motivacionales (predictores) y el valor motivacional atribuido a los patrones de enseñanza (criterios) puede variar en función del nivel de generalidad considerado, y esta variación puede tener implicaciones tanto teóricas como en la práctica educativa.

Técnicas de análisis de datos

Análisis descriptivo de la valoración motivacional de las pautas docentes. Para ello se calcularon las medias y desviaciones típicas de las variables específicas (1-39). Posteriormente, siguiendo la organización de las variables en escalas propuesta en la TABLA 1 y comprobando mediante Análisis factorial si los ítems saturaban en las escalas teóricas (A-G) como cabía esperar, se obtuvieron las puntuaciones en estas escalas y se calcularon las medias y desviaciones típicas de las mismas, procediéndose después del mismo modo para obtener la puntuación en el cuestionario de manera global (escala T). En todos los casos, las puntuaciones se transformaron en otras correspondientes a una escala de cinco puntos, similar a la escala utilizada para que los estudiantes indicasen su grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de los ítems del cuestionario (1, valor más negativo; 5, valor más positivo). La finalidad es facilitar la comparación e interpretación de los resultados.

Resultados

Los valores de las medias que aparecen en la TABLA 1 reflejan el valor motivacional atribuido por los estudiantes a determinadas actuaciones docentes específicas (variables 1-39), a los grupos de actuaciones relacionadas con determinadas facetas de la enseñanza (escalas A-G) y al estilo o modelo de enseñanza definido mediante el conjunto de patrones de enseñanza incluidos en el cuestionario (escala T). Como se puede ver, la media del valor motivacional atribuido por los alumnos a las distintas variables y escalas es muy heterogénea, con valores que oscilan entre 2,28 y 4,38 sobre 5, lo que significa que el efecto de dichas actuaciones varía desde ser desmotivador en algunos casos hasta contribuir positivamente de manera notable en otros.

Cuando se les pregunta sobre el modo en que el profesor comienza las clases, tareas y actividades (v.1-4), el aspecto que más valorado es que el profesor cree situaciones o plantee problemas que despierten su curiosidad. También que realice esquemas previos que permitan organizar la información o describir los pasos de un procedimiento y que comenten los objetivos que se persiguen. El hecho de que los profesores comenten explícitamente la relevancia o utilidad de la actividad (v.5-9) influye “bastante” en todos los casos, siendo el tipo de mensaje más valorado el que hace referencia a que la actividad a realizar permitirá una mejor comprensión de los conceptos. Cabe señalar que, en contra de lo que cabría esperar, los mensajes relativos a la utilidad para aprobar el examen son los que tienen la menor influencia, con una diferencia respecto de los anteriores próxima al 20%.

En relación al desarrollo de las clases, los estudiantes consideran fundamental para mantener su interés la claridad expositiva del profesor y que utilice imágenes o ejemplos para ilustrar los conceptos más abstractos y difíciles de comprender (v.10), que las clases teóricas sean estructuradas y que se combinen las explicaciones en la pizarra con otros materiales escritos y apoyos técnicos como las presentaciones con el ordenador. No obstante, cuando se les pregunta por la utilización de vocabulario técnico (v.16; Md: 3.17) o por la propuesta de fuentes adicionales en las que poder ampliar la información (v.17; Md: 3.33), su valoración es menor, aunque mejora los datos obtenidos previamente en estudios universitarios de humanidades. El hecho de tratarse de estudios de ingeniería que, en general, requieren un mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes, podría explicar esta ligera mejora del resultado (Salmerón y col., 2011).



Cuando se les pregunta a los alumnos por su preferencia por que el profesor promueva la participación de los estudiantes en sus distintas formas – preguntas directas, presentaciones, etc-, su valoración es positiva, pero no muy alta (e.D). Por el contrario, como cabría esperar, el hecho de que se utilicen apoyos basados en nuevas tecnologías les resulta “bastante” motivador (e.G). Así mismo, el resultado ha sido el esperado en relación con la ayuda prestada por el profesor fuera de clase. Los estudiantes han asignado el mayor valor motivacional al hecho de que los profesores muestren una disposición favorable a ayudarles en su actividad académica, sobre todo mediante una atención personalizada en tutorías (e.H). Tal vez este hecho se deba a que esta ayuda o atención conlleva tanto la aceptación del alumno como la experiencia de aprendizaje y de progreso. Ambos aspectos, experiencia social y experiencia de logro, que tienen un peso motivacional positivo.

En cuanto al planteamiento de clases prácticas, dada la naturaleza de los aprendizajes que se plantean en ellas y las características que suelen definir las en la mayoría de los casos, cabría esperar que fueran percibidas como un factor estimulador de la motivación. Consideradas en conjunto (escala E), los datos empíricos efectivamente le atribuyen un valor motivador “suficiente”, pero no muy alto (Md: 3.43). Frente a las clases teóricas, los alumnos perciben como bastante motivador el hecho de que las clases prácticas sean más informales (v.24; Md: 3.80). En cuanto al trabajo en grupo, es percibido como algo neutro (v.25; Md: 3.02).

Del mismo modo, sólo reconocen cierto valor motivador a la realización de *trabajos prácticos* (todas aquellas actividades o tareas orientadas a la aplicación de los conocimientos teóricos -problemas, proyectos, prácticas de laboratorio, etc-, pero que normalmente se han de realizar fuera de clase). Los estudiantes atribuyen cierto valor motivador a la realización de estas tareas (v.26; Md:3.31), sobre todo si pueden elegir entre distintas opciones (v.28; Md:3,65). Sin embargo, no parece que la razón sea porque les ayudan a aprender, ya que prácticamente los rechazan si eso les va a requerir mucho esfuerzo (v.27; Md:2.93).

Por último, cuando se les pregunta por el modo de plantear las evaluaciones, los alumnos parecen tener una percepción muy definida del valor motivacional de alguna de las condiciones de la evaluación. El rechazo a que se pueda realizar mediante un único examen final ha sido ampliamente respaldado (v.35; Md:4.08). Tampoco se desea la limitación de tiempo en los exámenes, pese a que la tensión que genera dicha limitación pueda facilitar la concentración (v.38; Md:2.56), o que el profesor plantee preguntas que se salgan de lo expuesto en clase porque es difícil anticiparlas (v.36; Md:3.25). En cuanto al tipo de exámenes, valoran positivamente los formatos mixtos que incluyen distintos tipos de pruebas y de preguntas, ya que de este modo consideran que es más fácil demostrar lo que se sabe (v.37; Md:3.91). También, los estudiantes consideran que tanto los trabajos prácticos como los que se realizan en grupo han de contribuir a la calificación de la asignatura, aunque en este último caso con menor entusiasmo (v.39; Md:2.38 y v.40; Md:3.39). Por otro lado, el hecho de que la calificación se dé en privado, lo que evita la posibilidad de juicios negativos de los demás, no parece algo muy valorado (v.41; Md:2.89), probablemente porque al final todos acaban enterándose.



Tabla 1: Pautas de actuación docente evaluadas y fiabilidad de las escalas

Estrategias docentes	Media	D.Típica
Escala A. <i>Al introducir o comenzar los clases y actividades</i> (Fiabilidad: $\alpha= 0,80$)	3,89	,57
(1) Presentar información novedosa o sorprendente para activar la curiosidad	4,10	,73
(2) Plantear problemas y cuestiones para activar la curiosidad	3,92	,77
(3) Explicitar los <i>objetivos concretos</i> de los temas y actividades.	3,74	,85
(4) Utilizar <i>esquemas</i> para anticipar el contenido de una exposición o los pasos de un procedimiento.	3,79	,86
Escala B. <i>Mensajes explícitos sobre la relevancia de la materia o de la actividad</i> para (Fiabilidad: $\alpha= 0,71$)	3,89	,69
(5) Mejorar alguna capacidad	3,77	,97
(6) Incrementar la competencia laboral	3,99	,96
(7) Aplicación práctica	3,77	,89
(8) La comprensión de algún concepto, principio, fenómeno, etc.	4,02	,99
(9) Aprobar el examen ²	3,04	1,34
Escala C. <i>Organización y desarrollo de las clases teóricas y de las actividades de aprendizaje</i> (Fiabilidad: $\alpha= 0,72$)	3,95	,45
(10) Utilizar imágenes o ejemplos.	4,38	,79
(11) Explicaciones de los profesores claras y bien organizadas.	4,14	,74
(12) Ayuda del profesor para realizar la actividad y resolver dudas que surjan en el desarrollo de la clase.	3,79	,58
(13) Proporcionar un guión detallado del procedimiento para realizar la tarea.	3,60	,83
(14) El hecho de que las clases estén muy estructuradas.	3,91	,82
(15) Mostrar la utilidad de lo que se está aprendiendo.	4,24	,71
(16) Utilizar vocabulario técnico ²	3,17	,97
(17) Proponer fuentes adicionales de información ²	3,33	,85
Escala D. <i>Fomento de la participación de los estudiantes en clase</i> (Fiabilidad: $\alpha= 0,80$)	3,34	,61
(18) Permitir que los alumnos pregunten libremente en clase.	3,92	,94
(19) Preguntar directamente a los alumnos.	3,10	,93
(20) Promover la discusión entre los compañeros	3,38	,90
(21) Hacer que los estudiantes presenten y defiendan su trabajo o sus puntos de vista ante los compañeros	3,27	,91
(22) Facilitar que los alumnos reciban la opinión de los compañeros sobre el trabajo realizado.	3,38	,94



Escala E. <i>Planificación y desarrollo de clases prácticas</i> (Fiabilidad: $\alpha = 0,72$)	3,46	,54
(23) Preferencia por que el profesor plantee clases prácticas en las que los estudiantes tengan que resolver problemas.	3,50	,60
(24) Preferencia por que el profesor fomente la participación.	3,42	1,03
(25) Preferencia por que las clases prácticas sean más informales.	3,80	,88
(26) Preferencia por que se promueva el trabajo en grupo.	3,02	1,18
Escala F. <i>Planteamiento de trabajos prácticos que se han de realizar fuera de clase</i> (Fiabilidad: $\alpha = 0,76$)	3,25	,68
(27) Preferencia por que se propongan trabajos relacionados con la materia desarrollada.	3,32	,75
(28) Preferencia por que se plantee la realización de trabajos prácticos que requieran investigar	2,94	,97
(29) Preferencia por que el profesor permita elegir entre distintas opciones ²	3,65	,84
Escala G. <i>Utilización de apoyos técnicos en el proceso de enseñanza</i> (Fiabilidad: $\alpha = 0,70$)	3,78	,85
(30) Preferencia por que se combinen la explicación directa en la pizarra con apoyos técnicos ² .	3,95	,72
(31) Preferencia por que se utilicen las aulas virtuales.	3,78	,98
(32) Preferencia por que se trabaje con las nuevas tecnologías porque son importantes para el futuro profesional.	3,78	,95
Escala H. <i>En relación con las tutorías académicas</i>	4,25	,86
(33) El cuestionario evalúa el valor motivacional que atribuyen los estudiantes al hecho de que el profesor muestre su disposición a ayudarles en su aprendizaje mediante las tutorías (<i>Sólo un ítem</i>)		
Escala I. <i>En relación con la evaluación del aprendizaje</i> (Los ítems no se han agregado porque no existe correlación entre ellos)		
(34) Rechazo del planteamiento de un único examen	4,25	,90
(35) Rechazo de exámenes diferentes a lo que se ha trabajado en clase	3,29	,96
(36) Preferencia por los exámenes mixtos, que incluyen distintos tipos de tareas y formatos, porque facilitan la expresión de lo que se sabe.	3,98	,75
(37) Limitación de tiempo en los exámenes: facilita la concentración.	2,42	1,04
(38) Los trabajos prácticos NO contribuyan a la nota.	2,28	,87
(39) Los trabajos en grupo contribuyan a la nota.	3,44	,95
Escala T. <i>Escala general</i> (Fiabilidad: $\alpha = 0,90$). Valor motivacional atribuido al conjunto de todas las actuaciones docentes incluidas en el cuestionario	3,63	,36

¹ El número que precede a cada pauta será utilizado para identificar cada variable al describir los resultados. También la letra asociada a cada escala.

² Variable que NO se incluye en la escala debido a la falta de correlación con el resto de los ítems.



Discusión y Conclusiones

En relación con el objetivo planteado en este estudio, los datos permiten extraer varias conclusiones. Por un lado, los resultados han puesto de manifiesto, de modo general, que en el contexto de la universidad actual hay una serie de características de la actuación docente que resultan motivadoras para la mayoría de los estudiantes de ingeniería (p. ej., utilizar imágenes y ejemplos, ayuda del profesor, etc.) y otras que son claramente rechazadas (p.ej., examen único, limitación de tiempo en los exámenes, etc.). También, que existe un tercer grupo de estrategias docentes que, aún siendo favorecedoras del aprendizaje, los alumnos les atribuyen un cierto valor motivador, pero no muy alto (p.ej., utilizar lenguaje técnico, trabajo en grupo, etc.).

Estos resultados son comparables a los obtenidos en otros trabajos similares (Alonso-Tapia, 1999; Alonso-Tapia y Pardo, 2006). De acuerdo tanto con los resultados de estos trabajos como con los obtenidos en el presente estudio, cabe esperar que aquellos profesores que utilicen de forma generalizada el primer grupo de estrategias favorecerán el interés y el esfuerzo por aprender de la mayoría de los estudiantes. Por el contrario, el rechazo por parte de los estudiantes del segundo grupo de estrategias sugiere que, si tales pautas se evitan en la medida de lo posible, los alumnos se sentirán más a gusto, lo que contribuirá a que mejore su interés y permanencia en las aulas.

No obstante, en muchos casos es imposible prescindir de algunas de ellas, por ejemplo, de la limitación de tiempo en los exámenes. Pero esto no significa que no pueda modificarse su impacto negativo en la motivación cambiando las condiciones de la evaluación para que resulte menos amenazante – dando tiempo suficiente en los exámenes, evitando el examen único, ajustando la cantidad de contenidos a lo que razonablemente un alumno medio puede asimilar teniendo en cuenta la carga de trabajo general, etc –.

En el contexto actual de la UPM, este resultado no hace sino confirmar la *laidoneidad del nuevo modelo educativo* sobre el que se lleva trabajando desde hace varios años. Siguiendo las directrices y recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, en el nuevo modelo la evaluación continua modifica el sistema de evaluación tradicional con un único examen final y promueve un aprendizaje mucho más activo por parte de los alumnos que les permita la adquisición de competencias.

Algunas de las estrategias básicas con las que se viene trabajando para conseguirlo son, por ejemplo, la programación de distintas tareas o trabajos prácticos para que se realicen tanto de forma individual como en grupo, o fomentar la participación de los estudiantes en sus distintas modalidades (presentaciones ante sus compañeros, coevaluación, etc.). En este sentido, el resultado más relevante de este estudio es precisamente la ausencia de estas estrategias en el grupo de las más motivadoras. Este hecho, cuanto menos, pone de manifiesto la *discrepancia que existe entre lo que se quiere hacer y lo que realmente se consigue*. Cuando se les pregunta por la participación, sólo la posibilidad unidireccional de que los alumnos puedan preguntar libremente al profesor recibe una valoración “bastante” positiva. En relación a la propuesta de los trabajos prácticos, no muestran mucho entusiasmo en su realización y tampoco en que contribuyan a la nota de la asignatura cuando se han realizado en grupo.

Son varias las razones que pueden contribuir a explicar estos resultados: exigencia de un mayor esfuerzo por el que no encuentran compensación suficiente, experiencias negativas de la distribución desigual del trabajo cuando se hace en grupo, la habituación al modelo tradicional en el que su papel es mucho más pasivo, temor por parte de los alumnos a quedar mal ante los compañeros y/o a la calificación negativa del profesor, etc. Probablemente la clave para incrementar el valor motivador de



estas estrategias se encuentre precisamente en mejorar estas condiciones de forma que los estudiantes experimenten los beneficios que conllevan.

En síntesis, a pesar de que estas actividades pueden posibilitar un mejor y mayor aprendizaje, puede ser que las condiciones habituales en las que se realicen no sean las más adecuadas. Un contexto con excesiva carga de trabajo y marcado por la necesidad de superar evaluaciones a menudo difíciles, puede hacer que los estudiantes centren su atención en aprobar más que en aprender. De cualquier modo, los datos no son concluyentes y habría que investigar más sobre el tema. Desde nuestro punto de vista sería muy interesante contrastar estos resultados con los de estudiantes de ingeniería de países del entorno anglosajón, con mayor tradición en este modelo de enseñanza.

Una última explicación de que a alguno de los aspectos que definen el estilo docente del profesor no se les reconozca por el conjunto de los alumnos un valor motivador suficiente podría estar en que este valor dependa de las motivaciones previas de los alumnos, hipótesis que esperamos contrastar en un próximo estudio.

Después de exponer las principales aportaciones de este estudio, no se puede olvidar comentar las limitaciones, una de las cuales se refiere al grado de generalización que pueden tener los resultados que se han presentado. En efecto, en relación con la muestra utilizada, hay que reconocer que se ha contado con un número reducido de sujetos de investigación para tratarse de un estudio mediante encuesta. Esta limitación se acentúa con el establecimiento de grupos para su comparación, lo que nos debe llevar a ser cautelosos a la hora de aceptar o rechazar diferencias que, de ser más numerosos los grupos, sí podrían alcanzar la suficiente significación estadística.

Finalmente, una manera de profundizar en el análisis del alcance de algunas de las conclusiones es tratar de intervenir en un contexto real de aula para modificar la motivación de los estudiantes y, a través de ella, el rendimiento académico. Los resultados han puesto de manifiesto el fuerte impacto motivador que tiene para los estudiantes el hecho de que el sistema de evaluación incluya varias y distintas pruebas, lo que les facilita la regularización del trabajo y les proporciona la oportunidad tanto de conocer su progreso como de corregir sus errores a tiempo. Consideramos que este podría ser un buen punto de partida para el diseño instruccional de una intervención en ámbito de la ingeniería.

Referencias Bibliográficas

- ALAÑÓN, M. T. (2000). *Un modelo de Acción Tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Rugarte. Madrid.
- ALONSO-TAPIA, J. (1999). *¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?* En Ministerio de Educación y Cultura (Ed), Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998 (151-187). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ALONSO-TAPIA, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Publicado en el Ministerio de Educación y Ciencia. La orientación escolar en centros educativos* (2019-242).
- ALONSO-TAPIA, J. Y FERNÁNDEZ, B. (2008) Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMC-Q). *Psicothema* 20 (4), 883-889.
- ALONSO-TAPIA, J. Y FERNÁNDEZ, B. (2009). Clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612.
- ALONSO-TAPIA, J. Y LÓPEZ, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J.I. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (35-57). Madrid: Santillana.



- ALONSO-TAPIA, J. Y MORAL, A. (2010). Percepción del Clima Motivacional de Clase en Estudiantes Adultos no Universitarios. *Psicología Educativa*, 16,115-133.
- ALONSO-TAPIA, J. Y PARDO, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.
- ALONSO-TAPIA, J. Y DE LA RED, I. (2008). Evaluar “para” el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 19 (1), 1-18.
- AMES, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (327-348). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- AMES, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- AMES, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- ASSOR, A. Y KAPLAN, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support. En A. Efklides, J. Kuhl & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivational research* (101-120). The Netherlands: Kluwer.
- BOEKAERTS, M. (2006). *Motivar para aprender*. IBE-UNESCO. México. Recuperado el 14 de mayo de 2011, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_10s.pdf
- BROCCO, M.A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- CABANACH, R.G. y col (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- CARRASCO, J.B. y col (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid:Narcea S.A.
- DECI, E. L., Y RYAN, R. M. (1985).The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- ECCLES, J.S. Y WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- GARCÍA-BACETE, F. Y DOMENECH, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*, 1, 55-65. Recuperado el 14 de noviembre de 2011, de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- HUERTAS, J.A. Y COL. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educacao, Porto Alegre*, 31 (1), 9-16.
- MIDGLEY, Y COL, (2000). *Manual for the patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- MORALES, P. (2009). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 41-98.
- NÚÑEZ, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En el Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía (Braga), 41-67.
- PAOLINI, P.V (2009). *Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 953-984.
- PAOLINI, P.V. y col (2004). Estudio exploratorio acerca de las tareas académicas en la universidad. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI(16). Recuperado el 10 de mayo de 2011, de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3023106105/texto.html>
- PINTRICH, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92,544-555.



- PINTRICH, P.R. y Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- RYAN, R. M. Y DECI, E. L., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- SALMERÓN, H., GUTIÉRREZ, C., SALMERON, P., Y RODRÍGUEZ, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.
- URDAN, T. Y TURNER, J.C. (2005). Competence motivation in the classroom. En A.J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*.(pp. 297-317). Nueva York: Guilford.
- VAELLO, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Reseña Curricular de la autoría

Consuelo Fernández Jiménez es Ingeniero Técnico Aeronáutico por la Universidad Politécnica de Madrid y Licenciada en Investigación y Técnicas de Mercado por la Universidad Oberta de Calaluña. Desarrolla su actividad docente en el área de Ingeniería Mecánica de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Su actividad de investigación está centrada en la innovación educativa, fundamentalmente en las líneas de introducción de metodologías activas en el aprendizaje de la Mecánica y en la motivación de los alumnos. Es directora del Grupo de Innovación Educativa de la UPM "MECANO-65" y como tal coordina distintos Proyectos de Innovación Educativa. En la actualidad está realizando la tesis en la Facultad de Ciencias de Educación de la UNED.

Jesús Alonso Tapia es Catedrático de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid donde imparte docencia sobre Evaluación Psicológica, Orientación Educativa, Motivación y Evaluación del Conocimiento. En investigación ha trabajado fundamentalmente en temas relacionados con la motivación, la comprensión lectora, la enseñanza de estrategias de pensamiento, la evaluación del aprendizaje y de las actitudes, y la evaluación de programas de formación del profesorado. Ha recibido numerosos premios de investigación entre los que destaca, en 1997, el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura. Ha publicado más de 130 capítulos y artículos de investigación y divulgación, y una veintena de libros entre los que cabe mencionar *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar* (1991), *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación* (1992), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (1992), *Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención* (1995), *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias* (1997), *Evaluación del conocimiento y su adquisición* (3 volúmenes, 1997), *Motivar en la escuela, motivar en la familia* (2005), *Evaluación psicológica: coordenadas, contextos, procesos y garantías* (2011) y *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa* (2012). Algunos de sus libros han sido traducidos al inglés, portugués y catalán.



INNOVADORA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DEL ALGARVE (PORTUGAL)

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Fernández Truan, Juan Carlos

Dpto. de Deporte e Informática, Facultad del Deporte, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA jcfertru@upo.es

Resumen: El presente estudio pretende presentar una experiencia innovadora sobre un nuevo procedimiento de evaluación, que al mismo tiempo sirva como forma de participación del alumnado en el mismo y de autoevaluación del profesorado. Al mismo tiempo, permite convertir a la evaluación en enseñanza universitaria en un elemento formativo dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero instrumento de calificación. Se trata de una experiencia innovadora de evaluación llevada a cabo en la Licenciatura de Deportes de la Escuela Superior de Educación y Comunicación de la Universidad del Algarve en Faro (Portugal).

Palabras Clave: Evaluación Universitaria, Historia, Deporte



Introducción

Las nuevas formas de enseñar en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) también requieren nuevas formas de evaluar y de comprobar el grado de adquisición del alumnado de las competencias propuestas. La evaluación se ha convertido en uno de los pilares básicos para comprobar la mejora de los aprendizajes y el incremento de la calidad docente en la enseñanza superior. (Biggs, 2005; Kinght, 2005; López, 2005)

La metodología docente centrada en el aprendizaje del alumnado trae consigo que la evaluación debe dejar de reducirse a un mero control de calificación, mediante el que se certifiquen los logros del alumnado, para pasar a ser un elemento más del proceso de aprendizaje. En el nuevo espacio docente de la EEES los estudiantes deben responsabilizarse de la organización y evaluación de su aprendizaje, de la adquisición de las distintas competencias y de la toma de decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de sus experiencias de aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999). En este sentido, el desarrollo y aplicación de nuevas formas de evaluación, ha de entenderse más como proceso que como un producto, formando parte del propio procedimiento de ajuste del aprendizaje. (Biggs, 2005; Knight, 2004).

Nuevas formas de aprender implican nuevas formas de evaluar y en esa línea, se han desarrollado a comienzos del nuevo siglo, innovadoras experiencias en las Universidades de Colorado y Washington, en las que las tutorías se han convertido en un elemento más de evaluación, basándose en parámetros constructivistas, que han establecido pequeños grupos de trabajo, en los que la metodología instruccional en una materia, obligaba al alumnado a elaborar y responder autpreguntas. Los resultados indican que los estudiantes incrementaron su comprensión conceptual mediante el uso de estrategias de discusión y de predicción, lo que les facilitaba que desarrollasen competencias de toma de decisiones que posteriormente resultaban más eficaces su futuro laboral. (Goertzen, Scherr, y Elby, 2009).

En los planteamientos tradicionales de la educación, la evaluación era realizaba únicamente por el profesorado, pero en los nuevos planteamientos del EEES la evaluación debe ser llevada a cabo de forma prioritaria por el propio alumnado. No obstante, recientes estudios parecen demostrar que las diferencias en los resultados académicos del alumnado dependen de la forma de evaluación utilizada. Las diferencias entre la evaluación tradicional frente a una más innovadora, está directamente relacionada con el tipo de competencias a evaluar; predominando las conceptuales en el primer caso, frente a las predominantemente procedimentales en los sistemas más innovadores de evaluación.

La evaluación reflexiva, sea entre cualquiera de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, define una realidad que depende de las claves contextuales que explican los elementos relacionados con la evaluación, a fin de que el significado de sus interpretaciones esté en función de la situación específica en la que se aplique. En este sentido, la evaluación reflexiva es inherentemente a cada contexto y se ha de desarrollar a través de los sujetos protagonistas de su construcción, tanto el profesorado como el alumnado; pero esto no puede ocurrir, sin dejar huellas sobre la realidad en la que se lleva a cabo. Puesto que para que la evaluación se oriente al aprendizaje, según Liu y Carless (2006), se han de dar unas condiciones previas como son:

- Disponer de tareas de evaluación apropiadas, que influyan en lo que el alumnado aspira conseguir y por lo tanto, sean en las que centren su atención.
- Implicar al alumnado activamente para promover el tipo de actitudes necesarias para continuar aprendiendo durante toda su vida.



Si realmente deseamos enseñar al alumnado a pensar, decidir y actuar por si solos, debemos proponerles procedimientos de evaluación que demanden una demostración activa de sus habilidades y destrezas, a fin de que puedan poner en acción sus competencias adquiridas. Esto implica que las tareas de evaluación, sean al mismo tiempo tareas de aprendizaje.

Hay por lo tanto, un amplio campo de investigación en temas de evaluación reflexiva dentro de la innovación docente, cuyos resultados servirán para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que repercutan en una mejor adaptación a las necesidades y exigencias de implantación del nuevo EEES.

La actual enseñanza universitaria vive un momento de profunda transformación con el objetivo de su adaptación al nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior, con numerosos cambios en todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la docencia, la metodología, los recursos, pero uno de los más importantes, que en parte todavía le queda por acometer en profundidad, es el de sus métodos de evaluación. Algo que aún no ha sido desarrollado en profundidad, probablemente por considerarse tradicionalmente como una tarea no imprescindible en la docencia universitaria, ya que no suele tener reflejo positivo sobre el currículo del alumnado. (Zabalza, 2003)

Tradicionalmente, la evaluación ha estado basada en un examen final que comprobaba solamente los conocimientos o el rendimiento académico del alumnado por parte del profesorado; sin embargo, este procedimiento está sufriendo muchas críticas, convirtiéndose en uno de los puntos débiles del actual sistema educativo del EEES. El rol asumido de manera exclusiva por el profesor en la evaluación, está siendo sustituido por una participación de todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje, perdiendo con ello su función descriptiva y predictiva de los resultados conseguidos, que no aportan conocimiento sobre la adquisición de competencias profesionales ni el pensamiento divergente del alumnado, para convertirse en un elemento más formativo del propio proceso. (Álvarez y otros, 2003)

Basándonos en esta necesidad de cambio en los procesos de evaluación, se considera conveniente establecer una nueva propuesta alternativa de evaluación, que lo convierta en un elemento más formativo, que permita tanto al alumnado como al profesorado disponer de nuevos datos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos que se pretenden alcanzar mediante este modelo alternativo de evaluación, han de ser los siguientes:

- Mejorar la valoración del rendimiento del alumnado, empleando para ello formas diversas que permiten obtener una valoración más justa de su rendimiento académico.
- Incrementar el tiempo de dedicación del alumnado a la asignatura, fuera de la presencia del profesorado.
- Despertar el interés y la motivación del alumnado por la materia.
- Implicar al alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndole en protagonista del mismo.
- Incrementar el rendimiento del alumnado, aprovechando que quede reflejado su esfuerzo en la calificación final.



Contexto

La búsqueda de nuevas soluciones al proceso de evaluación, fue la que hizo que en la Universidad del Algarve en Portugal durante el curso 2011/12 y más concretamente en la Licenciatura de Deporte de la Escuela Superior de Educación y Comunicación de Faro, se plantease en la asignatura de Historia del Deporte una nueva forma de evaluar al alumnado. Durante el mes de mayo de 2011 un profesor de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla de estancia en aquella universidad, se reunió en varias ocasiones con los miembros del Departamento de Deportes de esa universidad portuguesa, con vista a preparar su estancia en ese centro durante el siguiente curso. En esas reuniones, se comprobó que el plan de estudios de su Licenciatura en Deportes, era eminentemente técnico con escasas materias humanísticas; motivo por el cual y puesto que no existía ninguna asignatura vinculada con la evolución histórica de la materia y ya que la línea de investigación habitual de ese profesor era precisamente esa, decidieron incorporar para el próximo curso como una de las dos asignaturas optativas que el alumnado tenía que escoger para su currículo, la de "Historia del Deporte". Se ofertó en el tercer curso de la licenciatura en el 1º semestre y en el segundo curso para el 2º semestre, con una carga docente de 4 créditos en cada curso, lo que representaban 3,5 horas semanales.

Tras el periodo de matriculación se inscribieron en esta asignatura un total de 16 alumnos de 3º para el 1º semestre y 4 de 2º curso en el 2º semestre. No podemos olvidar, que solo existe un grupo en la Licenciatura de Deportes con un máximo de 20 alumnos por curso.

Basándose en la experiencia docente de este profesor, después de 17 años impartiendo esta misma materia a nivel universitario, primero en la Escuela de Magisterio C. Spínola y desde el 2005 en la Facultad del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, se llegó a la conclusión de que al ser una asignatura que desde el primer momento provocaba gran rechazo, especialmente entre un alumnado acostumbrado a que la casi totalidad de las materias de su plan de estudios son eminentemente procedimentales y con un sentido muy práctico de aplicación profesional; la sola mención del concepto "historia", provocaba en el alumnado un rechazo mayoritario, en muchos casos fruto del recuerdo de sus vivencias con esta materia en los niveles educativos no universitarios, en los que se habían limitado a un recordatorio memorístico de nombres y fechas. Debido a ello, cuando se comenta con el alumnado cualquier consideración histórica, asocian su aprendizaje con algo aburrido e inútil para su ejercicio profesional.

Ante esta situación, se planteó el proceso de evaluación en esta asignatura como parte del propio aprendizaje, sin darle tanta importancia a la calificación final y sobre todo, como un procedimiento en el cual el alumnado tomara parte activa en su realización, permitiéndoles un conocimiento de su propio nivel de adquisición de los conocimientos.

Al pretender impartir la docencia, se comprobó que tras acudir a clases de actividades náuticas en la playa durante la mañana, el sentarse en un aula para asistir a la clases de Historia del Deporte por la tarde, no parecía la actividad más motivante, a pesar de intentar hacerla lo más amena posible con una constante utilización de lenguaje icónico, mediante la presentación de imágenes que servían de pretexto para transmitir los conceptos, así como mediante la proyección en cada clase de un vídeo sobre el tema tratado en esa sesión.

También se intentó que preparasen por grupos una parte del temario, como eran las diferentes ediciones de los Juegos Olímpicos Modernos, puesto que era la única parte del temario de la que podían obtener suficiente información a través de internet sin dificultad. De esa manera, al tener que trabajar en grupo el compromiso de participación del alumnado sería mucho más elevado. Pero el nivel de motivación e interés tampoco fue el esperado en el alumnado. Por ello, olvidándonos de



cualquier interés por obtener una calificación sobre la adquisición de conocimientos del alumnado y viendo que eran pocas las fechas disponibles para poder impartir todo el temario de la materia, se decidió aprovechar el tiempo fuera del horario de docencia presencial y se acordó llevar a cabo un procedimiento de evaluación innovador que al mismo tiempo mejorara su formación y su motivación.

Metodología

Basándome en este contexto, se les planteó una propuesta alternativa de evaluación, en la que ellos mismos participaran tanto en su diseño como en la aplicación de la calificación y evaluación de sus resultados. El objetivo pretendido era que mediante su implicación en la evaluación, dedicasen más tiempo a leer y buscar temas vinculados con la materia que pudieran despertar su interés; puesto que consideramos que el objetivo fundamental de cualquier proceso de evaluación debía ser conocer lo que el alumnado termina realmente por aprender y no sobre lo que el profesorado enseña; por lo que el eje central sobre el que debía girar todo el proceso de aprendizaje era el alumnado y no los contenidos ni el profesor. (Gine y Parcerisa, 2000)

De esta manera, se llegó al acuerdo de que cada alumno/a seleccionase tres preguntas de cada uno de los temas del curso, que debían buscar en cualquier texto y lugar, siempre y cuando ellos pudiesen contestarla con profundidad y amplio conocimiento del tema. En total eran 14 temas que dieron lugar a que cada alumno/a tuviera que buscar 42 preguntas de todo el temario del curso. Sin olvidar que la calificación en las universidades portuguesas no se puntúa sobre 10, sino sobre 20 puntos.

Sin embargo, los alumnos no tenían que examinarse de esas preguntas, sino que el examen lo tendrían que formular ellos para que lo contestara el profesor. Es decir, el día del examen ellos debían seleccionar 20 de esas 42 preguntas y formularlas al profesor. Aunque el número de alumnos era más reducido de lo habitual, para evitar prolongar mucho el examen y al mismo tiempo, desarrollar en el alumnado la capacidad de síntesis, la única condición fue que las preguntas deberían formularse de manera que se tuvieran que contestar tan solo con una, dos o tres palabras como máximo.

El alumnado formulaba la pregunta, el profesor la contestaba si la sabía y a continuación el alumno/a le corregía si consideraba que se había equivocado, o rebatía la contestación con suficiente argumentación. Todo ello públicamente ante el resto de la clase, lo que provocó numerosos debates sobre la materia, incluso entre los propios alumnos. Si alguna de las preguntas preparadas por cada alumno/a era formulada por otro compañero/a anterior, podía sustituirla por alguna de las otras 12 que tenía en reserva de las 42 que había buscado. Por ello, se les recomendó que no se fueran a lo más fácil, sino que buscarán en profundidad aspectos poco conocidos de la historia del deporte. Tras cada respuesta, el alumnado debía indicar cuales habían sido las fuentes de información de donde había sacado la pregunta y analizar su fiabilidad.

La calificación se estableció, de manera que si el profesor fallaba la pregunta era un punto para el alumno/a y en caso de acertarla sería un punto para el profesor. De esa manera, si el profesor no contestaba correctamente ninguna de las preguntas formuladas, el alumno obtendría un 20, la máxima calificación; pero por cada respuesta acertada por el profesor perdería un punto. Solamente en los casos que fallara el profesor, el alumnado debía indicar ante el resto de la clase cual era la contestación correcta fundamentando su respuesta, e indicando cual había sido la fuente de donde había obtenido el dato. En caso de que algún otro compañero/a no estuviese totalmente de acuerdo con la respuesta planteada, quisiera ampliarla, o tuviera alguna duda, podía en ese momento formular sus dudas o aportaciones, creándose en algunos casos debates muy enriquecedores entre los propios alumnos.



Resultados

Basándose en los objetivos y la fundamentación anteriormente reseñada, los resultados obtenidos mediante este procedimiento de evaluación alternativo, no habría que valorarlos exclusivamente en función del producto, sino básicamente en función de la consecución de los objetivos perseguidos a través del proceso; es decir, comprobar si el nivel de conocimientos e interés del alumnado se había visto incrementado en la línea de lo esperado. Por lo que hemos de tener en cuenta, no solo las aportaciones del sistema para el alumnado, sino también para el profesorado y el propio sistema de enseñanza. En este sentido, encontramos que la aplicación de este procedimiento alternativo en el estudio de caso en el que se ha aplicado, dio los siguientes resultados:

- Todo el alumnado consideró esta actividad como innovadora e interesante y aceptó ser evaluado mediante este procedimiento; inicialmente muy motivados por pensar que sería la forma más fácil de aprobar la asignatura con nota y el menor esfuerzo posible.
- El tiempo disponible para poder llevar a cabo la evaluación fue solo de una sesión de dos horas por cada curso y semestre; lo que puede ser muy escaso para el número de alumnos de cada curso en España, pero al tratarse de una optativa y ser reducida la cantidad de alumnos matriculados en nuestro caso de estudio fue suficiente, permitiendo incluso poder desarrollarse algunos debates entre el propio alumnado en algunas respuestas.
- Todo el alumnado tuvo que realizar búsquedas y lecturas complementarias sobre la materia además de los apuntes de clase, puesto que pretendían encontrar aquellos datos más difíciles que les permitiera obtener los puntos al no conocer la respuesta el profesor. Esto motivó que dedicasen más tiempo al estudio de una asignatura que inicialmente consideraban árida y aburrida, además de leer bastantes textos complementarios y realizar búsqueda de documentos especializados, que en condiciones habituales no hubiesen llevado a cabo aun siendo de obligada lectura.
- Las preguntas realizadas por parte del alumnado fueron muy variadas y tan solo en cuatro ocasiones se tuvo que recurrir a las preguntas de reserva por repetición, al haberse formulado anteriormente por otros compañeros; lo que da idea de la amplitud de la búsqueda.
- Los resultados obtenidos por el alumnado mediante este procedimiento de evaluación fueron los siguientes: ocho alumnos con un 1, cinco con un 2, cuatro con un 4, dos con un 6, uno con un 8. Como se puede comprobar, estos no eran los resultados esperados inicialmente por el alumnado; pero en cambio de producirse las protestas por las calificaciones obtenidas que eran de esperar, las reacciones de la casi totalidad del alumnado fue la de admiración y respeto por el profesor, puesto que no comprendía como podía conocer todos esos datos de temas tan diversos y buscados en lugares tan diferentes y en otro idioma. Al mismo tiempo, consideraban que tal vez habían buscado poco, achacándolo varios alumnos a la escasa documentación existente sobre el tema, como ya comentamos antes, y otros a lo nada acostumbrados que estaban a realizar este procedimiento de evaluación, con afirmaciones como: "si tenemos que volver a buscar otra vez las preguntas, seguro que no acierta ni una". No obstante, la totalidad del alumnado afirmaba estar contento con el procedimiento, porque habían aprendido bastantes cosas sobre los temas que más le interesaban y más de la mitad manifestó que le gustaría saber más por mero interés, sobre alguno de los temas que habían buscado.



Conclusiones

En funciones de los resultados obtenidos, podemos establecer una serie de conclusiones, que sin poder generalizarlas por tratarse de un estudio aislado de caso, si que pueden servir como base para establecer las posibles hipótesis de futuras investigaciones en esta línea y aliciente para seguir trabajando para conseguir que la futura evaluación docente en la Enseñanza Superior vaya en esta línea.

En primer lugar, encontramos que este procedimiento alternativo de evaluación, cuenta desde un primer momento con el interés y la motivación del alumnado, que ve este sistema de evaluación como algo innovador frente al tradicional examen teórico; lo que despierta su interés. En parte también por considerarlo inicialmente como una forma más cómoda de aprobar la asignatura con menor esfuerzo. Este sistema provoca en el alumnado un mayor interés por la asignatura, obligándoles a seleccionar aquellos contenidos que le son más próximos o que despiertan más interés para su futuro profesional, produciéndose con ello un aprendizaje más significativo.

Uno de los grandes inconvenientes del que se quejaron la mayoría de los alumnos, fue la poca bibliografía existente sobre la historia del deporte en portugués, lo que previamente había sido contrastado por el profesor, limitándose a solo cuatro libros sobre la materia en los últimos sesenta años. Además, en las bibliotecas municipales y universitarias de la ciudad, el número de libros existentes relacionados con esta materia era bastante reducido, incluso en otros idiomas. Tal vez por la ausencia de este tema en los planes de estudio de los profesionales, tanto del deporte como de la historia. Por ello, no es de extrañar que en los últimos años se haya iniciado una tendencia investigadora sobre la historia del deporte en Portugal, como lo demuestra la realización durante el curso 2011/12 en el que se llevó a cabo esta experiencia innovadora, de dos eventos universitarios a nivel internacional, como fueron el XVI Congreso Internacional de Historia del Deporte celebrado en Estoril en septiembre de 2011 y organizado por la Universidad Técnica de Lisboa, así como el 1º Congreso de Historia del Deporte organizado por la Universidad Nova de Lisboa en junio de 2012. Por este motivo, desde el primer momento se recomendó a todo el alumnado que buscara sus contenidos sobre el tema en bibliografías escritas en otros idiomas; lo cual no representó ninguna dificultad debido al dominio de idiomas extranjeros entre el alumnado universitario luso. Al mismo tiempo, el conocimiento de esta realidad animó a numerosos alumnos de este grupo, a escribir artículos y comunicaciones para congresos en éste ámbito de investigación sobre su país, que consideraban que estaba bastante olvidado, animándose dos de ellos a presentar incluso una comunicación sobre Historia del Olimpismo en Portugal en el congreso del mes de junio en Lisboa.

Mediante este sistema la evaluación pasó a ser un elemento más formativo, convirtiéndose en una parte más del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, la experiencia permitió introducir nuevos elementos de participación del alumnado en su propio aprendizaje, convirtiéndolos en más protagonistas del mismo. Este procedimiento, no solo aporta información sobre el nivel de adquisición de aprendizajes entre el alumnado, sino que también les permite conocer la capacidad de búsqueda de información y capacidad de análisis crítico del alumnado; con lo cual la evaluación se convierte en un proceso más completo y objetivo y no en una mera calificación.

Uno de los principales rechazos hacia este procedimiento de evaluación, suele venir por parte del propio profesorado, puesto que le preocupa que sus alumnos no se sepan todo el temario, pero sobre todo el poder hacer el ridículo ante su alumnado por no dominar la materia que enseña y que al mismo tiempo, exige a su alumnado que se aprendan de memoria. Sin embargo, la experiencia ha sido muy positiva para el profesor, puesto que se ha de partir de la base de que nadie puede saber de todo, motivo por el que todas las ciencias tienen que especializarse en aspectos y áreas diferentes. Para el profesor además fue muy enriquecedor, permitiéndole conocer aspectos diferentes del nivel



de adquisición de aprendizaje de cada alumno/a y no solo del nivel de conocimiento de los contenidos, puesto que mediante las preguntas planteadas se pudo conocer también la dedicación empleada a su búsqueda, el interés por los temas y la motivación por la materia. Todos estos aspectos le sirvieron al profesor para poder realizar la evaluación final de la asignatura, no limitándola tan solo a la calificación obtenida mediante la búsqueda de preguntas. De esta manera la evaluación final del alumnado fue mucho más completa, formativa y continuada. Este procedimiento de evaluación también permite al profesorado conocer con mayor profundidad, los contenidos que despiertan mayor interés entre su alumnado y le aporta una autoevaluación permanente, no solo de sus conocimientos sobre la materia, sino también sobre las posibles estrategias empleadas para despertar la motivación por la materia entre su alumnado.

Implicaciones y recomendaciones

A pesar de todos los aspectos positivos que se han observado mediante esta experiencia innovadora, existen algunas cuestiones que habría que tener en cuenta para futuras investigaciones que se realicen para ampliar conocimientos sobre su aplicación, como son:

1. El número de alumnos que sirvieron como muestra para este estudio ha sido muy reducido, por lo que las muestras en próximas investigaciones deben ser mucho más elevadas para que sean más significativas y los resultados aporten mayor validez y fiabilidad.
2. A pesar de que no se ha hecho ningún tipo de estudio experimental sobre la materia, los resultados aportan algunos indicios sobre la posible diferencia en la eficacia de la aplicación de este sistema de evaluación en función del género del alumnado. Probablemente no por el propio género, sino porque la capacidad de análisis entre el género femenino, al menos en ese centro, parece ser mayor. Lo cual también habría que confirmarlo y comprobarlo experimentalmente.
3. Habría que realizar estudios e investigaciones sobre este procedimiento, tomando como muestras centros y alumnado de nuestro país, para confirmar que otros aspectos característicos del sistema educativo universitario español, no produzcan resultados diferentes. Y si fuera posible, aplicar también en otros contextos universitarios de otros países para su posible comparación.
4. Por último, habría que aplicar futuros estudios sobre este procedimiento alternativo de evaluación, entre más cantidad de profesorado y sobre todo más variedad de asignaturas, para comprobar las posibles diferencias que pudieran existir entre los objetivos y contenidos de las mismas.

En todo caso, la experiencia vivida ha sido muy enriquecedora, aprovechando para expresar mi agradecimiento a la Escola Superior de Educação y Comunicação de la Universidad del Algarve en Faro (Portugal), por permitirme poder llevarla a cabo.

Referencias Bibliográficas:

- ÁLVAREZ, V.; GARCÍA, E.; FLORES, J. Y ROMERO, S. (2003). Guía para la planificación y ejecución de la docencia. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- BIGGS, J. B. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- BISHOP, J. B. (1990). The university counseling center: An agende for the 1990s. Journal of Counseling and Development, 68, 408-413.
- GINE, N. Y PARCERISA, A. (2000). Evaluación en la Educación Secundaria. Barcelona: Grao.
- GOERTZEN, R. M., SCHERR, R. E., Y ELBY, A. (2009). Accounting for tutorial teaching assistants buy-in to reform instruction. Physical Review Special Topics-Physics Education Research, 5, 1-20.



- GÓMEZ-DURÁN, B. J. (2007). Planificación y secuenciación de los contenidos de aprendizaje siguiendo las pautas del proceso de Bolonia: Una experiencia de tres años. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15 (2), 75-85.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesor universitario. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LIU, N. F. y CARLESS, B. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279-290.
- LÓPEZ, V. M. (2005). Evaluación, aprendizaje y docencia universitaria. Su relación con el EEES. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-4.
- LÓPEZ, V. M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V.M. López (Ed), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- POZO, J. I., Y MONEREO, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- REBOLLOSO, E., FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, B., Y CANTÓN, P. (2010). Crítica y mejora de los sistemas de evaluación universitaria. Almería: Education & Psychology.
- SAIZ, C. Y ROMÁN, J.M. (2011). Cuatro formas de evaluación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 145-161.
- SALABURU, P. (2009). Bolonia: Una oportunidad que no podemos perder. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 169-176.
- STONE, G. L., Y ARCHER, J. (1990). College and university counselling center in the 1990s: Challenges and limits. *The Counseling Psychologist*, 18, 539-607.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competiciones docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Reseña Curricular de la autoría

Juan Carlos Fernández Truanes Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y Licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid; Catedrático de Enseñanza Secundaria y profesor de Institutos de Secundaria y Bachillerato durante 26 años; Profesor de la Escuela de Magisterio del C.E.S. Cardenal Spínola de la Fundación CEU San Pablo-Andalucía durante ocho años; Profesor de la Facultad del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla desde su creación en el 2004 hasta la actualidad; Director de la Revista científica "Materiales para la Historia del Deporte"; Ex-Jefe del Servicio de Cultura Física de la Dirección General de Deportes de la Junta de Andalucía durante cuatro años; Responsable de Formación del Área de Deportes de la Diputación Provincial de Sevilla durante cuatro años; Director de la Oficina del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide durante dos años; Investigador responsable del Grupo de Investigación P.A.I. de Tecnología e Historia de la Educación Física y Deporte (HUM-832); autor de numerosos libros y artículos sobre los recursos materiales en la Educación Física y miembro del Comité científico de varias revistas especializadas en Educación Física y Deportes.



ALGUNOS PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE TÉCNICAS DE TRABAJO EN EQUIPO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS²⁶

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Fernández López, Mercedes

Dpto. de Derecho Mercantil y Derecho Procesal, Facultad de Derecho, Universidad de Alicante. Campus de San Vicent del Raspeig, s/n, 03080, Alicante, ESPAÑA mercedes.fernandez@ua.es

Resumen: En la docencia universitaria, el trabajo en equipo como estrategia educativa puede presentar ciertas ventajas sobre el trabajo individual, especialmente como medio para superar algunas carencias formativas del alumnado (como es el caso, por ejemplo, de las dificultades para argumentar o para hablar en público) y, en consecuencia, si está bien enfocado a ello, favorece en mayor grado la adquisición de determinadas competencias. En esta ponencia se analizan las distintas clases de trabajo en equipo y los principios generales que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar actividades de este tipo en el contexto universitario e incorporarlas adecuadamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave: Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Diseño de técnicas de trabajo en equipo. Evaluación del trabajo en equipo.

²⁶ Esta comunicación tiene su origen en el trabajo desarrollado por su autora en la red de investigación en docencia universitaria "Dinámicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios", financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante en el curso 2011-2012, en la que han participado también Carmen Cuadrado Salinas, Fernando Javier Fernández López, Cristina Fernández-Pacheco Estrada, Daniel González Lagier, Isabel Lifante Vidal y Jorge Moya Ballester, a cuyas aportaciones se debe la notable mejor del texto original.



1. Introducción.

Los cambios metodológicos se están sucediendo vertiginosamente en los últimos años, lo que se aprecia con una especial claridad en el ámbito universitario como consecuencia del impulso que la faceta docente ha recibido tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. El trabajo en equipo no es, ni mucho menos, una nueva forma de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí se presenta como un sistema que, bien diseñado, disfruta de algunas ventajas sobre el trabajo individual. En efecto, el trabajo en equipo es, en sí mismo considerado, una competencia común a prácticamente todas las titulaciones universitarias pero, además, puede ser un medio para el logro de otras competencias de manera más eficaz que a través del trabajo individual de los estudiantes (como es el caso, por ejemplo, de competencias tales como hablar en público o el análisis crítico).

Las técnicas de trabajo en equipo son muy variadas y abarcan tanto dinámicas de grupo en el aula como fuera del aula. En esta breve comunicación se pretende poner de manifiesto los requisitos mínimos que el docente universitario debería tener en cuenta para diseñar tareas de trabajo en grupo que (partiendo o no de otras existentes) sean eficaces, pues en este ámbito deben ser tomados en consideración factores como la edad de los estudiantes, los objetivos que se persiguen o el grado de especialización de las disciplinas en las que van a desarrollarse tales tareas.

Conviene tener en cuenta, sin embargo, que el éxito de este tipo de actividades no depende exclusivamente de los factores estrictamente académicos a los que se refiere este trabajo. Hay otros que, a diferencia de éstos, están fuera del ámbito de influencia del docente y pueden frustrar sus esfuerzos para diseñar y poner en práctica estas estrategias. Es el caso, por ejemplo, de la masificación de las aulas (que obliga a incrementar el número de alumnos por equipo y dificulta su funcionamiento), la dificultad para evaluar los resultados del trabajo en equipo, tarea que se vuelve prácticamente inabarcable para el profesor, que tiene que asumir, además, otras tareas docentes, investigadoras y de gestión universitaria (especialmente en las titulaciones con un grado bajo de experimentalidad) o cuestiones tan básicas como la disposición de los pupitres en las aulas universitarias, que dificulta la organización de la clase en equipos de trabajo y la interacción de los estudiantes cuando los equipos, como muchas veces sucede, tienen que contar con más de cuatro integrantes.

Los factores a los que se alude a continuación son, por tanto, condiciones necesarias pero no suficientes para el diseño y puesta en práctica de este tipo de dinámicas de trabajo para estudiantes universitarios.

2. ¿A qué nos referimos cuándo hablamos de *trabajo en equipo*?

En los estudios sobre el trabajo en equipo hay una clara tendencia a distinguir entre el trabajo *cooperativo* y el trabajo *colaborativo* en atención al tipo de interacción que se da entre los estudiantes y el rol asumido por el profesor (Moral Santaella, Rodríguez Entrena y Romero López, 2009). En particular, la diferencia esencial radicaría en la estructuración del equipo y de las tareas individuales de cada uno de sus miembros (a cargo del profesor en el caso del trabajo colaborativo y a cargo del propio equipo en el trabajo cooperativo). No obstante, a los efectos de este trabajo –con una finalidad más práctica que teórica–, considero que lo relevante no es tanto distinguir entre ambos tipos de aprendizaje, sino incidir en los beneficios del trabajo en equipo en general, pues, según el objetivo perseguido en cada caso, éste se diseñará con un enfoque más cercano a la colaboración o a la cooperación. Por ello, en lugar de tratar de establecer una distinción al detalle entre uno y otro tipo de trabajo en equipo, partiré de un concepto muy general de “trabajo en equipo”. Entiendo por tal el que involucra a varios alumnos que interactúan de la manera diseñada por el profesor para lograr un objetivo común de aprendizaje.



Dentro de este concepto, deliberadamente amplio, tienen cabida técnicas de trabajo en equipo de índole cooperativo y colaborativo y, por tanto, distintos enfoques metodológicos. También todas aquellas técnicas que toman como base la creación de equipos *formales*, cuya finalidad es llevar a cabo una tarea concreta -elaboración de un trabajo, una presentación, etc.- (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), así como aquellas otras técnicas que inciden sobre la organización del aula y el desarrollo de actividades durante las clases, como complemento a la clase expositiva o de discusión y como método para lograr la interacción de los alumnos y la construcción a partir de ella de un aprendizaje significativo (equipos *informales*).

Conviene señalar también que algunos autores (por ejemplo, Cassany, 2004), consideran que hay diferencias sustanciales entre un *equipo* y un *grupo* de trabajo, fundamentalmente porque la referencia a un *equipo* implica un entrenamiento de sus miembros para trabajar conjuntamente, de manera que un simple *grupo* requeriría un largo periodo de formación para convertirse en equipo. Aunque se trata de una distinción muy sugerente, lo cierto es que difícilmente se cuenta en el ámbito universitario con las condiciones necesarias para formar un *equipo* de trabajo en este sentido estricto, especialmente por falta de tiempo para compaginar adecuadamente esa tarea formativa con el cumplimiento de los objetivos previstos en las guías docentes. Por ello, me referiré indistintamente a *equipo* y *grupo* de estudiantes a lo largo de este trabajo.

3. Cómo incorporar el trabajo en equipo al proceso de aprendizaje.

Los problemas con los que tradicionalmente se han encontrado los docentes al planificar actividades por grupos de trabajo han sido, por un lado, la dificultad de lograr que todos los estudiantes del equipo participen por igual y, por otro lado, encontrar un sistema adecuado para llevar a cabo un efectivo control de dicha participación. En efecto, el trabajo en equipo sólo es eficaz si propicia la interacción y la interdependencia entre sus miembros, de modo que todos ellos colaboren para la obtención de un fin común que, además, sólo pueda lograrse gracias a la participación de todos y cada uno. Pero no sólo el diseño de las actividades es importante; también lo es en gran medida la información que los estudiantes reciben acerca de los objetivos propuestos y del modo en el que deben lograrlos. Es conveniente, pues, que a la hora de incorporar dinámicas de trabajo en grupo, el docente tome en consideración determinados principios relativos, en primer lugar, al diseño de la tarea que debe realizar el equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y, en segundo lugar, a la información que el alumnado deben recibir para poder llevarla a cabo con éxito (Moral Santaella, et. al., 2009).

3.1. El diseño de la tarea.

Al diseñar la actividad que el equipo tiene que desarrollar, y en función de la misma, el profesor debe tomar ciertas decisiones sobre los siguientes aspectos:

- A) La composición del equipo. Los equipos (formales o informales en atención al tipo de actividad que tengan que desarrollar, esto es, si se trata de actividades para trabajar en grupo fuera del aula o como actividad de aula), pueden crearse tomando en consideración circunstancias tales como las habilidades, los conocimientos o las afinidades de sus miembros (desde este punto de vista, los equipos pueden ser *heterogéneos* u *homogéneos*). La formación deliberada de uno u otro puede conllevar ciertas ventajas para lograr una mayor eficacia del trabajo en equipo. Por ejemplo, aunque generalmente se considera que los grupos heterogéneos presentan más ventajas (Johnson y Johnson, 1993), la diversidad se puede traducir en conflictividad. Los grupos homogéneos son preferibles para abordar temas *sensibles* o que implican un fuerte componente valorativo pero, como contrapartida, presentan un menor intercambio de opiniones (Moral Santaella, et. al., 2009) y, con ello, un menor desarrollo de la capacidad de argumentar y contraargumentar. Sin embargo, en la enseñanza universitaria frecuentemente se presentan



grandes dificultades para llegar a conocer al detalle este tipo de datos, por lo que, en estos casos, la selección de los miembros del equipo debe realizarse al azar, lo que, por otro lado, presenta la ventaja de recrear de manera más realista un entorno profesional (Morera, Climent, Iborra y Atienza, 2008).

- Si se presentan problemas organizativos o relacionales dentro del equipo, en atención al tipo de problema de que se trate y a la incapacidad del equipo para superarlo, el profesor puede cambiar a alguno o algunos de sus integrantes, al igual que cuando considere conveniente que los grupos vayan variando en su composición (cuando funcionan de manera prolongada en el tiempo y para realizar distintas actividades) para que el alumnado tengan diversas experiencias de trabajo en equipo.
- B) La interdependencia de los miembros del equipo. La interdependencia implica que cada estudiante es responsable del resultado final y, al mismo tiempo, depende de los demás integrantes del equipo para alcanzar el resultado. Una manera de lograr esta interdependencia es subdividir la tarea principal (el objetivo que debe alcanzar el grupo) en *subtareas*, de modo que cada miembro del grupo se ocupe de una de ellas y, por tanto, el trabajo de todos sea necesario para tener éxito. Así se favorece el trabajo de todos: el equipo consigue el objetivo si y sólo si cada uno de sus miembros realiza su tarea, lo que, a su vez, fomenta la responsabilidad individual de sus integrantes.
- C) La interacción. El procedimiento para la realización de la tarea debe incluir actividades que requieran la interacción de los miembros del equipo (reuniones preparatorias, de intercambio de ideas, de discusión, etc.).
- D) Tanto si el resultado de la actividad debe ser presentado en clase como si no, es conveniente que el grupo informe brevemente al resto de la clase acerca de cómo han trabajado y qué aspectos del trabajo en equipo han funcionado bien, así como las dificultades que han encontrado, de modo que puedan resolverse para trabajos en grupo en el futuro (Slavin, 1990).
- E) Evaluación de la tarea. Tan importante como el diseño de la tarea misma es la previsión de criterios claros para la evaluación del trabajo realizado por el grupo, que debería estar acompañada de la evaluación individual de cada uno de sus miembros para evitar que alguno de ellos no participe del trabajo y pueda ser beneficiado por la calificación final otorgada a todo el equipo. Con ello se fomenta la responsabilidad individual, pues el éxito del equipo es consecuencia directa del logro obtenido por cada uno de sus miembros en el cumplimiento del rol que le fue asignado y de que todos ellos hayan alcanzado la meta común de aprendizaje.

3.2. La información a los estudiantes.

Una vez diseñada la actividad, el profesor debe informar a sus estudiantes acerca de las siguientes cuestiones:

- A) La tarea a realizar y su relevancia. Antes de comenzar la tarea, el alumnado deben tener clara la actividad que tienen que desarrollar y el objetivo que deben alcanzar (básicamente, se trata de explicarles lo que se espera que el grupo haga), así como la relevancia que esa actividad tiene en el contexto de la asignatura en la que la realizarán (objetivos y competencias). Con ello se posibilita que los estudiantes se impliquen en mayor medida en el logro del objetivo y, con ello, favorezcan el buen funcionamiento del equipo.



- B) Metodología de trabajo y asignación de roles. Es necesario que conozcan al detalle los distintos pasos a seguir para completar la tarea (tanto en equipo como individualmente) y el rol que cada miembro del equipo debe desempeñar. En particular, la asignación de roles suele estar referida a la realización de la actividad para la que se creó el grupo (por ejemplo, obtener información sobre el tema, organizarla, resumirla, aplicarla a la resolución del caso, exponer los resultados en clase, etc.), pero también pueden asignarse tareas relativas a la selección, resumen y presentación al profesor de la información que les requiera sobre el funcionamiento del grupo.
- C) Evaluación. Los estudiantes deben conocer cómo será evaluado el resultado del trabajo en equipo (evaluación del equipo) como su concreta participación en el mismo (evaluación individual). Con ello se fomenta la responsabilidad individual, pues el resultado final depende de los logros de cada uno de los miembros.

4. Evaluación del trabajo en equipo.

El buen funcionamiento del trabajo en grupo y la eficacia de este tipo de actividades dependientambién en gran medida de la evaluación individual de sus miembros y del conocimiento por parte del profesor de cómo se ha desarrollado la tarea y de cómo ha funcionado el grupo (Slavin, 1990). En efecto, si sólo se evalúa el trabajo final del grupo y la calificación se atribuye por igual a todos sus miembros, se corre el riesgo de que algún alumno no se implique en la realización de la actividad y se beneficie de una calificación que no refleja su trabajo (gran caballo de batalla del trabajo en equipo). Por tanto, conviene combinar la evaluación del grupo (a partir del resultado de su trabajo: dossier, presentación multimedia, informe, etc.) con la evaluación individual de sus miembros (mediante algún tipo de prueba objetiva que permita comprobar los conocimientos del alumno sobre el tema trabajado en equipo).

Además, conviene destacar que, siendo el trabajo en equipo una competencia en sí mismo considerado y, al mismo tiempo, un instrumento para el logro de otras competencias, es preciso que la evaluación del trabajo realizado vaya acompañada de una evaluación de la experiencia de aprendizaje en equipo, lo que puede realizarse a partir de un cuestionario estandarizado en el que los alumnos reflejen los datos más relevantes para determinar si el funcionamiento del grupo ha sido el esperado. Sería conveniente que tales cuestionarios incluyesen preguntas relativas a la valoración del resto de miembros del equipo (*coevaluación*), permitiendo así una evaluación individual de cada uno de los miembros del grupo también en este segundo aspecto relativo a las habilidades desarrolladas en relación con el trabajo en grupo (Jiménez Valverde, 2006).

El logro del objetivo propuesto puede suponer, además, que el grupo alcance algún tipo de recompensa que favorezca una mayor implicación de los miembros del equipo en la consecución del objetivo (por ejemplo, la publicación del trabajo realizado o la obtención de una puntuación *extra* que se computará en la nota final). Este refuerzo puede ser, incluso, de carácter competitivo, de modo que en caso de existir varios grupos de trabajo, sólo uno o algunos de ellos puedan alcanzarlo. Su obtención puede ser interdependiente(lo que sucede cuando está en función de las recompensas individuales logradas por el aprendizaje individual) o dependiente(cuando se evalúa exclusivamente al grupo y, en función del resultado global, se alcanza o no la recompensa), debiendo evaluar el profesor en cada caso, las circunstancias que aconsejen optar por un sistema u otro (León del Barco, 2002).



Referencias Bibliográficas

- CASSANY, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. Disponible en www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf
- JIMÉNEZ VALVERDE, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 38, núm. 5.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y HOLUBEC, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Grupo editor Aique.
- LEÓN DEL BARCO, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=310>
- MORAL SANTAELLA, C., RODRÍGUEZ ENTRENA, M^a J. Y ROMERO LÓPEZ, M^a A. (2009). Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo. Moral Santaella, C. y Pérez García, M^a. P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ed. Pirámide.
- MORERA, I., CLIMENT, M^a J., IBORRA, S. Y ATIENZA, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. Labrador, M^a J. y Andreu, M^a A (Edit.). *Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- SLAVIN, R. E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Reseña Curricular de la autoría

Mercedes Fernández López es Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal en la Universidad de Alicante. Doctora en Derecho desde 2004. Además de sus publicaciones en el ámbito jurídico (dos monografías como autora única y múltiples capítulos de libro y artículos en revistas científicas), en los últimos años se ha dedicado intensamente a la formación e investigación en docencia universitaria. Entre sus méritos en este ámbito, destacan el título de *Máster Universitario en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (julio de 2012) y la dirección de la Red de Investigación interdisciplinar en Docencia Universitaria “Dinámicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios”, financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante en el curso 2011-2012.



APRENDIZAJE BASADO EN LOS PROBLEMAS DE PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS: EMOCIÓN

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad.

Fernández Rodicio, Clara Isabel

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Educación, Universidad de Vigo. ESPAÑA cirodicio@vigo.es

Criado del Valle, Carlos Hugo

Dpto. de Psicología Básica Psicobiología y Metodología CC., Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. <http://diarium.usal.es/delvalle/>. ESPAÑA delvalle@usal.es

Resumen: El objetivo que se propone a los alumnos es que analizasen los procesos psicológicos básicos de las rumiaciones cognitivas, un síntoma cognitivo-emocional que mantiene e incluso potencia el trastorno depresivo. Se utilizará la metodología del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de motivación y emoción de la Universidad de Salamanca. A través del aprendizaje colaborativo, el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, construyendo su aprendizaje significativo de forma implícita. Los participantes se someten a una situación experimental. Posteriormente, ante la exposición de aspectos conceptuales, se analiza y discute el objetivo e hipótesis del experimento, contrastándolos con los resultados obtenidos. Posibles resultados e inferencias de los mismos son expuestos en un blog donde los alumnos incorporan material y debaten acerca de los mecanismos que subyacen al problema presentado.

Palabras Clave: aprendizaje basado en problemas, competencias, aprendizaje colaborativo, procesos psicológicos básicos, emoción.



1. Introducción

El EEES implica un proceso interno de cambios y de adaptación en la práctica docente: por parte del alumno se requiere trabajo autónomo y en grupo, mientras que el profesor debe ayudar al alumno a gestionar su conocimiento, facilitando sus aprendizajes. A partir de la década de los 60 del siglo pasado se inicia un intento de ajustar los modelos de formación al compás de las exigencias del tiempo actual (Roca, 2003; Rué, 2008). Roca (2003:2) incide que la educación debe formar: “un profesional flexible y trascendente, con capacidad de adaptación, y promoción de cambios con visión e identidad propia, y que sepa autoeducarse o tener una actitud hacia la formación permanente ante nuevos retos y cambios en la vida”.

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Por esta razón, uno de los objetivos fundamentales del proceso de Convergencia Europea en Educación Superior, Plan Bolonia, es el cambio metodológico en las estrategias de enseñanza del profesorado, centrando el eje de la enseñanza en el aprendizaje del alumno (Fernández Rodicio, 2010; Bolívar, García, Aguado, y Vaca Raya, 2007). El nuevo modelo de EEES plantea, como un elemento central que, en su período de formación, el estudiante adquiera competencias. Algunas de ellas serán exigibles por la propia titulación, mientras que otras son competencias transversales o genéricas que debería adquirir cualquier titulado superior: capacidad de comunicación oral y escrita, de trabajo en grupo, de organización, de analizar información, de análisis y síntesis, de aplicar los conocimientos a la práctica, de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, entre otras (Rodríguez y Vieira, 2009).

El eje central de la enseñanza será desarrollar habilidades, destrezas y valores en los estudiantes. A partir de ahora habrá que evaluar las competencias y no sólo el conocimiento de los estudiantes. El objetivo prioritario a inculcar en los estudiantes es “la búsqueda personal del conocimiento”, es decir, el desarrollo de la capacidad de auto-aprendizaje. Por ello es importante llevar a cabo un aprendizaje por descubrimiento, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de avanzar en un proceso de secuencias inductivas de descubrimiento. Lo que se pretende desde la formación universitaria es dotar al futuro profesional de las competencias y conocimientos necesarios para su desempeño, así como de las bases de indagación y aprendizaje autónomo, que serán fundamentales para su continua actualización y adaptación al cambiante medio en el que tendrá que ejercer su profesión. La idea de competencia se relaciona con un conjunto de disposiciones mentales del sujeto (conocimientos tácitos y explícitos, actitudes, habilidades, valores, etc), que le permitan llevar a cabo de forma regular, acciones observables y efectivas en un determinado dominio o contexto.

Mientras que en modelo de Formación Basada en Competencias, el alumno es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo es que el alumno integre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar, esto es lo que se denomina competencia (Echeverría, 2002). El profesor tiene el papel de mediador en el aprendizaje del alumno, ya que éste tiene una participación más activa. Diversos autores distinguen entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, ambas se encuentran involucradas en el desarrollo de aprendizajes significativos a partir de los contenidos a desarrollar dentro de la programación realizada por el profesor para la materia a impartir (González y Maytorena, 1997; Carbonero y Navarro, 2006).

“La teoría del aprendizaje explica el proceso que sigue el sujeto que aprende, es decir, supone una dinámica del aprendizaje. Esta aportación es de capital importancia para la teoría didáctica porque descubrir el proceso de aprendizaje implica una cierta normatividad para la enseñanza. Esto es lo que facilita una intervención pedagógica precisamente en el desarrollo mismo del proceso de enseñanza aprendizaje.”(Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985: 68).



El modelo de Echeverría (2002) expone que la competencia de acción profesional hace referencia a cuatro componentes:

- Saber o competencia técnica: conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- Saber hacer o competencia metodológica: saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.
- Saber estar o competencia participativa: conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
- Saber ser o competencia personal: características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.

2. Justificación teórica: el constructivismo

El aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna. Teniendo en cuenta la naturaleza del aprendizaje, y centrándonos en la teoría constructivista, y el papel que tiene en la práctica didáctica, hay que tener en cuenta:

“Es interesante profundizar en la naturaleza del aprendizaje porque da luz para comprender la naturaleza de la enseñanza. Saber y conocer qué es y cómo se aprende orientará en gran medida el conocimiento de los procesos de enseñanza”. (Escribano y del Valle, 2008: 141).

La teoría constructivista sostiene que el individuo no es un mero producto de su ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de los aspectos cognoscitivos, emocionales y sociales. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, se organiza en torno a tres ideas:

1. El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya posee.
3. El profesor es un facilitador del aprendizaje y ha de intentar orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a los contenidos.

El constructivismo cognitivo proviene de la teoría de Piaget y realiza una aproximación al conocimiento y al aprendizaje desde la interacción social. A través de la interacción social con otros, el alumno va construyendo su aprendizaje significativo a partir de la estructura que ya posee. Es decir, adquiere nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ya ha adquirido anteriormente. (Driscoll, 2000; Santrock, 2001). Vigotsky consideraba el medio social como elemento crucial para que se produzca el aprendizaje. El aprendizaje es un proceso en el que se utilizan esquemas mentales para organizar y comprender la información nueva. Todas las funciones mentales superiores se originan en el medio social por medio del lenguaje y esto se logra potenciando la zona de desarrollo próximo ZDP. El cambio cognoscitivo se produce cuando el docente y el alumno comparten instrumentos culturales. El docente debe encargarse de crear las condiciones para que el aprendizaje se produzca ya que la construcción del conocimiento es proceso natural.



3. El aprendizaje colaborativo & aprendizaje basado en problemas

En el contexto actual se reconoce que el aprendizaje colaborativo es un método eficaz y muy valioso de aprendizaje, que puede verse facilitado por las tecnologías de formas diversas. Diversos estudios analizan las potencialidades del aprendizaje colaborativo en la docencia universitaria. En el Informe Horizon se identifican los retos que en el futuro tendrán que afrontar las organizaciones educativas como reflejo de las nuevas prácticas con las tecnologías. Hacen referencia a tecnologías emergentes que tendrán fuerte impacto en la docencia en los próximos años y destacan como tendencia el trabajo colaborativo entre estudiantes, en la investigación, etc. El término trabajo colaborativo aparece en la década de los años 80, y se habla de groupware para indicar el entorno de trabajo donde los participantes en grupo colaboran y se ayudan para lograr unos objetivos, empleando las TIC (Rosario, 2008).

“El aprendizaje colaborativo tiene bastantes puntos de relación con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas ya que la resolución de problemas reales es el eje de esta metodología y la manera de afrontarlos se realiza de forma grupal (Aprendizaje Colaborativo) e individual (Aprendizaje Autorregulado y/o independiente).” (Escribano, A. y Del Valle, A., 2008: 71).

El aprendizaje colaborativo se refiere más a la interacción e implica un menor grado de coordinación, complementariedad y evaluación mutua entre los miembros. La colaboración da lugar a que los compañeros que cuentan con unos conocimientos similares y trabajan juntos en una situación de igualdad, puedan llevar a cabo una tarea que ninguno de ellos podía haber realizado por su cuenta (Monereo y Durán, 2002; Robles, 2004). La colaboración contribuye a una gestión del conocimiento eficaz, ayuda al equilibrio de los componentes y permite el trabajo activo y comprometido, otorgando voz y participación a todos por igual (Trujillo, Cáceres, Hinoja y Aznar, 2011).

El ABP constituye una estrategia didáctica que plantea problemas del mundo real, significativos y contextualizados y proporciona los recursos, guía e instrucción para que los alumnos desarrollen conocimiento del contenido y destrezas de resolución de problemas (Gunawardena, 2003). En la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el papel que los estudiantes asumen es el de ser protagonistas en la resolución del problema, ellos se hacen cargo de la situación (Torp y Sage, 1999). Esta estrategia de enseñanza favorece el aprendizaje grupal, autónomo y global. Centrada en la solución de problemas reales y concretos, relacionados con el entorno profesional en el que se insertará el alumnado en el futuro, permite la adquisición y el desarrollo de competencias específicas, y otras más generales como la creatividad, la reflexión crítica, la comunicación y la toma de decisiones en equipo (Bas Peña, 2011). De acuerdo con esta teoría en el ABP se siguen tres principios básicos:

1. La comprensión de una situación real surge de las interacciones con el medio ambiente.
2. El conflicto cognitivo al afrontar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
3. El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Las distintas investigaciones muestran que el ABP posee una serie de ventajas que se relacionan con una mejor adquisición y duración de competencias, ya que los estudiantes que se forman con esta metodología, siendo de diferentes titulaciones, consiguen: el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Koh, Khoo, Wong, y Koh, 2008); un mayor grado de autoeficacia; las competencias cognitivas y sociales; el fomento de los procesos comunicativos y el acercamiento a la realidad y a la comprensión de fenómenos y hechos sociales (Murillo, 2007).



4. Metodología de aprendizaje basado en problemas en el grado de psicología

La materia Motivación y Emoción es una asignatura de carácter obligatorio que se imparte en el 2º curso del grado de Psicología, y aborda, desde distintos niveles de análisis, el estudio sistemático de la emoción y motivación como procesos psicológicos. También se analiza igualmente su relación con los procesos cognitivos y sus implicaciones prácticas. Un conocimiento de la emoción y motivación, como procesos psicológicos básicos es imprescindible para la práctica profesional de la psicología.

La presentación de un problema puede realizarse de forma narrativa o audiovisual (Castejón y Navas, 2009). El objetivo que se le propone a los alumnos es que analizasen los procesos psicológicos básicos de las rumiaciones cognitivas, un síntoma cognitivo-emocional que mantiene e incluso potencia el trastorno depresivo. En este caso, los alumnos tendrán que realizar un experimento, en el cual tendrán que visionar una serie de videos y, posteriormente, tendrán que realizar una tarea.

PROPUESTA

Objetivos.

1. Adquirir los conceptos básicos sobre la emoción y el estado de ánimo, incluyendo las leyes y principios básicos que regulan estos procesos, su génesis y desarrollo y su vinculación con otros procesos psicológicos, como la cognición.
2. Describir las principales teorías de la emoción.
3. Conocer los métodos básicos de investigación psicológica sobre la emoción, siendo capaz de describir y medir los principales componentes del proceso emocional.
4. Revisión de las últimas aportaciones experimentales en este campo de estudio.
5. Transferir y aplicar los conocimientos conceptuales básicos adquiridos sobre la emoción a ámbitos aplicados de la Psicología.

Contenidos.

1. La emoción y cognición.
2. El procesamiento de la información emocional: emoción y memoria.
3. La influencia de la emoción en las rumiaciones cognitivas.
4. La psicopatología de los procesos básicos de la emoción y cognición: Trastorno depresivo.

Metodología didáctica: Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Ante la exposición teórica de los procesos psicológicos básicos implicados en las rumiaciones cognitivas en el trastorno depresivo mayor, se planteó cómo el componente cognitivo y emocional de las mismas, mantienen e incluso potencia la depresión. Si bien, la constatación de que la rumiación está relacionada con la elaboración conceptual de pensamientos y recuerdos desagradables (Nolen-Hoeksema (Nolen-Hoeksema, 1991; 2000; Nolen-Hoeksema, Morrow y Fredrickson, 1993), un mecanismo importante en la activación de la rumiación, es el acceso automático al significado por parte de la memoria semántica.



Se plantea un experimento, con idea de contrastar si el acceso al significado (i.e., memoria semántica) está influenciado por la inducción de un estado de ánimo. Para ello, en un primer momento, para establecer una línea base se evaluará el estado de ánimo de los participantes. Posteriormente, se presentarán dos videos (i.e., triste y alegre). El objetivo que se persigue es manipular directa e independientemente las emociones positivas y negativas, usando dichos videos. Para contrastar si la inducción del estado de ánimo es efectiva, los participantes tendrán que realizar una tarea de completar fragmentos de palabras, que corresponden a adjetivos calificativos de tipo emocional (e.g., negativos, positivos y neutros). De tal manera que, la inducción sería efectiva, cuando el número de fragmentos resueltos correctamente, bajo la condición congruente, sea significativamente mayor que los fragmentos resueltos correctamente de la condición control y contraria. Esto explicaría el mayor acceso de la memoria semántica, en el acceso al significado; y sería un componente importante de la memoria congruente con el estado de ánimo.

El procedimiento que se empleó fue asignar, a los participantes, a las condiciones positiva o negativa de forma aleatoria. De tal manera que, cuando acudían al aula de informática, ya tenían asignado el ordenador correspondiente. Los ordenadores estaban provistos de auriculares con el objetivo de que los participantes se pudiesen centrar en su video correspondiente. Estos videos duraban más o menos 25 minutos. En la condición negativa se visionó una selección de escenas tristes de la película "Schindler's list", las cuales se acompañaban de la banda sonora de dicha película; y en la condición positiva, un capítulo de la serie cómica "El club de la comedia". En la condición control, no se inducía ninguna emoción. Esta condición tenía como propósito utilizarla para permitir una adecuada comparación con las dos restantes condiciones. Por tanto, el video no se les mostró, se les dijo que el ordenador correspondiente presentaba fallos para mostrarlo, pero que podían realizar otras partes del experimento.

Después de ver el video correspondiente, los participantes tenían que realizar una tarea de completar fragmentos de palabras. Los anagramas tenían una única solución y se correspondían con adjetivos calificativos de tipo emocional.

Competencias

Específicas.

1. Conocer las funciones, características, aportaciones y limitaciones de los distintos modelos teóricos de la Psicología.
2. Conocer las leyes básicas de los distintos procesos psicológicos.
3. Ser capaz de describir y medir variables (personalidad, inteligencia y otras aptitudes, actitudes, etc) y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales.
4. Ser capaz de elaborar informes orales y escritos.

Transversales.

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de comunicación oral y escrita, referida a contenidos propios de la Psicología.
3. Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas.



4. Saber obtener información efectiva a partir de libros y revistas especializadas y de otra documentación.

Actividades.

1. Primera Sesión: Clase magistral, el profesor explicará los conceptos, presentará el material a emplear, planteará el trabajo a desarrollar y se resolverán dudas. Se establecen los grupos de trabajo.
2. Segunda Sesión: cada grupo de alumnos buscará información bibliográfica sobre cómo resolver el problema.
Se presentarán los resultados del experimento. Los alumnos tendrán que analizarlos, justificando las hipótesis de partida: "Hay un mayor acceso automático a la información negativa, en aquellos sujetos que han visionado el video de contenido triste". Cabe la posibilidad que bajo la condición triste exista una mayor activación de los autoesquemas cognitivos y sean éstos los que facilitan, en un momento posterior, el acceso al significado, en la prueba de completar fragmentos.
3. Tercera sesión: planificar el trabajo a desarrollar, búsqueda del material necesario para realizar el trabajo.
Se planteará a los alumnos la hipótesis: "Hay un mayor acceso automático a la información positiva, en aquellos sujetos que han visionado el video de contenido alegre". Si la actividad de los autoesquemas cognitivos puede mantener y activar el estado de ánimo positivo, al igual que hacen dichos autoesquemas con las rumiaciones cognitivas en la depresión.
4. Cuarta sesión: Se establecerán grupos de alumnos.
Un grupo se centrará en buscar recursos bibliográficos y el material que ayude dar una explicación a la formulación expuesta.
Otro grupo se centrará en buscar qué recursos existen para controlar las rumiaciones cognitivas en las personas que tienen depresión.
5. Quinta sesión:
Los grupos, en una puesta en común, del material obtenido, deberán presentar soluciones o hipótesis experimentales, para mejorar las rumiaciones en los pacientes con trastornos depresivos. Y reflexionar si los mecanismos cognitivos identificados en la depresión, se pueden observar con la misma intensidad en personas que no la padecen.

Evaluación: análisis de la aplicación del ABP.

Tras la puesta en práctica de la metodología ABP parece claro que el alumno posee una mayor motivación cuando es capaz de planificar y resolver una situación que se le puede plantear en su futura vida laboral.

5. Conclusiones

Para implicar al alumno de forma activa en el aprendizaje, es necesario llevar a cabo una secuencia de aprendizaje de tipo inductivo, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de avanzar en un proceso de secuencias inductivas de descubrimiento. El docente, teniendo en cuenta esta finalidad, realiza una secuenciación de contenidos de manera que el alumno adquiere los conocimientos básicos y necesarios sobre el procesamiento de la información cognitivo-emocional y su implicación en la psicopatología de los procesos básicos emocionales: Trastorno depresivo.



El aprendizaje inductivo, empleado en este estudio, se centra en la constatación empírica mediante una prueba experimental, de aquellos procesos básicos que explican el mantenimiento de la rumiación en los trastornos depresivos. En base a las posibles interpretaciones de los resultados, se fomenta que los alumnos tiendan a dominar los principios y teorías o llegar a generalidades por inferencias. Además, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la forma de presentar y argumentar la información favorece el desarrollo de habilidades de investigación. Ya que, los alumnos en el proceso de aprendizaje, tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada. Es por ello que, el Aprendizaje Basado en los Problemas puede ayudar a que el futuro profesional genere competencias y conocimientos necesarios para su desempeño, así como de las bases de indagación y aprendizaje autónomo.

Referencias Bibliográficas

- BAS PEÑA, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 42-44.
- BOLIVAR RAYA, J.P., GARCIA BANETO, A., AGUADO CASAS, J.L. & VACA GALAN, F. (2007). Aprendizaje constructivista y simulaciones interactivas en la enseñanza de la Física. En M^a.C. Fonseca Mora y J.L. Aguaded Gómez. (Eds) *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. España: Netiblo.
- CARBONERO, M. & NAVARRO, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de educación superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18, 348-352.
- CASTEJÓN, J.L. Y NAVAS, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. (5 ed.). Alicante: Editorial Club Universitario.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- DRISCOLL, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 1, 7-43.
- ESCRIBANO, A. & DEL VALLE, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid. Narcea
- FERNÁNDEZ RODICIO, C.I. (2010). Innovación educativa en la enseñanza presencial universitaria: Utilización de blogs. *Innovación educativa*, 20, 167-181.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ LOMELI, D. & MAYTORENA NORIEGA, M.A. (1997). *Perfil de estrategias cognoscitivas de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer ingreso*. Comunicación presentada en: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 1: Aprendizaje y desarrollo humano. (pp 1-12) Veracruz. México. Septiembre.
- GUNAWARDENA, C. N. (2003, August). Social Presence and the Sociocultural Dynamics of Online Learning Communities. Paper presented as part of a *symposium on The Social Psychological Dimension of Social Interaction and the Effects of Cultural Backgrounds in CSCL*, at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) Conference held in Padua, Italy, August 2003.
- KOH, G. C. H., KHOO, H. E., WONG, M. L. & KOH, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: A systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178, 34-41.
- MONEREO, C. & DURAN, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Editorial Edebé.



- MURILLO, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En L. ABELLÓ (Ed). *El desarrollo de competencias docentes en el profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. (1991). Response to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504-511.
- NOLEN-HOEKSEMA, S., MORROW, J., Y FREDRICKSON, B. L. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28.
- PRIETO, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64, 173-196.
- ROCA, A. (2003). *La formación por competencias: Una experiencia para el análisis*. Holguín, Cuba: Universidad Pedagógica de Holguín; 2003.
- ROBLES, A.D. (2004). *Estrategias para el trabajo colaborativo en los cursos y talleres en línea*. *E-Formadores*, Comunidad e-formadores (3), 1-9.
- RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. & VIEIRA ALLER, M.J. (2009). La formación en competencias en la Universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 27-47.
- RORARIO, H. (2008). La Web. Herramienta de trabajo colaborativo: ¿Experiencia en la Universidad de Carabobo? *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 31, 131-139.
- RUÉ, J. (2008) Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria. Formación centrada en competencias*, 1, pp-pp. [en línea]. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/issue/view/56> [Consulta: 15 septiembre 2012].
- SALAS SILVA, R.E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Colombia: Aula Abierta.
- SANTROCK, J.W. (2001). *Educational psychology*. New York: Mc Graw-Hill.
- TORP, L., & SARGE, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas*. Argentina: Amorrortu.
- TRUJILLO, J. M.; CÁCERES, M.P.; HINOJO, F.J. & AZNAR, I. (2011). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales. El proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias. *Educar*, 47, 95-119.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Problems of Method in Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WELLS, G. (2002). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Reseña Curricular de la autoría

Clara Isabel Fernández Rodicio es doctora en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca.

Su línea de investigación se centra en la evaluación de actitudes y la influencia de la emoción en la cognición en la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social. La actitud es la predisposición a actuar de una manera determinada y dicha predisposición se debe a la incidencia de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de manera interactiva.

Mi formación como psicóloga y mi experiencia laboral en el campo tanto de la intervención educativa con menores de protección y en justicia juvenil y en la evaluación forense de credibilidad de testimonio en víctimas de abusos sexuales y en procedimientos de guarda y custodia de menores, me permiten una mejor comprensión de la realidad en la que están inmersos los menores en riesgo.



Carlos Hugo Criado del Valle es doctor en Psicología por la Universidad de Salamanca.

Su línea de investigación se centra en el estudio de determinados procesos básicos, concretamente en la influencia de la emoción sobre diferentes procesos cognitivos. Ha tratado de abordar este aspecto desde diferentes perspectivas, con el objetivo de alcanzar una comprensión más global de la complejidad entre la emoción y la cognición.

Su formación clínica, la experiencia laboral como metodólogo, ser experto en técnicas de estadística, el manejo avanzado de bases de datos y programación en Visual Basic, Le ha permitido, por un parte, enfocar los diferentes estudios experimentales con una mayor rigurosidad; y por otra, tener una visión más realista en el estudio de los procesos básicos alterados en población clínica. No obstante, el hecho de haber trabajado, en diferentes proyectos de investigación, con un gran número de profesionales de otros campos (psiquiatras, neurocientíficos, trabajadores sociales hematólogos, oncólogos, etc.), le ha aportado una amplia perspectiva de las temáticas a investigar.



APLICACIÓN DE CONTENIDOS NORMATIVOS RELACIONADOS CON TERMINOLOGÍA Y SIMBOLOGÍA LITERAL EN MATERIAS DE ELECTRÓNICA EN ESTUDIOS DE GRADO EN INGENIERÍA DE LA RAMA INDUSTRIAL

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad.

García Teruel, Manuel

Dpto. de Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Automática y Comunicaciones. Escuela de Ingenieros Industriales de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha. Avenida de España s/n., 02076, Albacete, ESPAÑA manuel.garcia@uclm.es

Resumen: Determinados contenidos normativos, relacionados con terminología y simbología literal, pueden ser de gran ayuda para obtener referentes que permitan establecer una uniformidad en el uso de estos dos aspectos concretos, evitando de esta manera la utilización de diferentes representaciones para un mismo concepto que pueden llegar a ser manejadas en las distintas materias de electrónica pertenecientes a una misma titulación. En este sentido, este trabajo recoge la experiencia llevada a cabo, como aplicación práctica, en dos materias pertenecientes a dos diferentes titulaciones de grado en ingeniería de la rama industrial.

Palabras Clave: Terminología, simbología, metodología.



Introducción

El conocimiento, por parte de cualquier estudiante de ingeniería, de la normativa directamente relacionada con la especialidad de sus estudios es, sin duda, uno de los pilares sobre los que se asentará su posterior labor profesional. De esta manera, no es de extrañar que en las distintas órdenes CIN de 9 febrero de 2009, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas de Ingeniería Técnica, se recojan competencias relacionadas con este aspecto que los estudiantes deben adquirir, entre las que pueden citarse: “facilidad para el manejo de especificaciones, reglamentos y normas de obligado cumplimiento” (Orden CIN/352/2009), “capacidad para aplicar los conocimientos...siguiendo las normativas existentes” y “capacidad...con conocimiento para aplicar la normativa técnica específica” (Orden CIN/307/2009), o “conocimiento adecuado y aplicado a la ingeniería de la normativa específica de...” (Orden CIN/308/2009).

Se trata de competencias a través de las cuales queda patente que el conocimiento de determinadas normas constituye un fin en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero cabe también destacar la existencia de otras, con un carácter más transversal, que permiten plantear el manejo de determinadas normas ya no como un fin, sino como un medio con el que tratar de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son competencias tales como “capacidad para comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas en la Ingeniería Industrial”, “capacidad para expresar y comunicar ideas y soluciones técnicas utilizando medios tecnológicos, recursos gráficos, simbología y vocabulario adecuados”, “capacidad para interpretar planos y esquemas en función de la simbología propia de...”, alguna de ellas recogida también en órdenes CIN de febrero de 2009 (Orden CIN/351/2009) y otras presentes en el despliegue competencial de buena parte de los planes de estudio de títulos de grado de diferentes disciplinas tecnológicas.

Efectivamente, el adecuado desarrollo de éstas últimas guarda una íntima relación con la utilización de aspectos formales relacionados con la representación conceptual, tales como terminología, simbología literal, simbología gráfica, convenios..., aspectos que, si bien no pueden considerarse contenidos propiamente dichos de una determinada materia, sí que es cierto que su manejo resulta fundamental dentro del campo tecnológico en el que se desarrolla ésta. Pero si su manejo resulta fundamental, también lo es la uniformidad que debería mantenerse en su uso, tratando así de huir de la utilización de diferentes representaciones para un mismo concepto en materias de una misma titulación correspondientes a un mismo campo tecnológico (en muchos casos, también con otros relacionados), evitando así ambigüedades y posibles confusiones en su período de formación a los estudiantes que las cursan.

Si se realiza un análisis a diferentes textos, redactados en castellano, que formen usualmente parte en distintas titulaciones de la bibliografía recomendada en materias relacionadas con electrónica en titulaciones de grado en la rama industrial, puede comprobarse fácilmente, principalmente en dispositivos electrónicos y electrónica analógica, la existencia de diferentes términos utilizados para representar un mismo concepto. Asimismo, son utilizadas distintas representaciones simbólicas en magnitudes, tanto en su núcleo central como en los signos adicionales, principalmente subíndices, utilizados en ellas para aportar una información extra, y ello ya no solo en magnitudes estrictamente electrónicas.

La preocupación por sistematizar estos aspectos, tanto en Electrónica como en otros campos, no es nueva, pero qué duda cabe que una formación basada en destrezas y habilidades, tal y como sucede en las nuevas titulaciones implantadas recientemente en el sistema universitario español, junto a la utilización de determinadas metodologías activas (Benito, 2005), abre nuevas posibilidades para su introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



La uniformidad en estos aspectos formales requiere, necesariamente, de unos adecuados referentes que, para que puedan llegar a ser aceptados por los profesionales de un determinado campo, deben ser obtenidos desde instituciones que cuenten con un reconocido prestigio dentro de él. Sin duda, los organismos normalizadores cumplen sobradamente con este requisito.

En este sentido, es necesario destacar la existencia de algunos textos, principalmente relacionados con instrumentación (Pérez, Álvarez y Campo, 2004) (Creus, 2005) (Pallás, 2006) o electrónica de potencia (Seguí, 2002), que preocupados por esta temática, recogen entre sus páginas referencias a determinadas normas cuyos contenidos, alusivos a terminología y/o simbología, pasan luego a manejar en sus temas.

Objetivos

Bajo la perspectiva indicada en los párrafos precedentes, el trabajo que aquí se desarrolla ha pretendido fijar unos referentes, obtenidos desde normativa UNE y centrados exclusivamente en aspectos terminológicos y simbólico-literales, que permitan mantener una uniformidad en las representaciones de conceptos utilizados en materias relacionadas con electrónica en estudios de grado en ingeniería de la rama industrial.

La aplicación práctica de este trabajo se ha orientado de manera específica hacia dos asignaturas: Electrónica, de segundo curso del Grado en Ingeniería Eléctrica, y Electrónica Analógica, de tercer curso del Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial y Automática, ambas impartidas en la Escuela de Ingenieros Industriales de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Aún cuando en este trabajo dicho objetivo ha tratado de desarrollarse en dos materias concretas de dos titulaciones de grado diferentes, el propósito final es más amplio, pues se trataría, finalmente, de desarrollarlo en la totalidad de las materias relacionadas con electrónica que forman parte del plan de estudios de dichas titulaciones.

Por tanto, ha sido objeto de este trabajo:

Realizar un estudio de la normativa UNE actualmente vigente y seleccionar aquellas normas que guarden relación directa con aspectos terminológicos y de simbología literal, en relación a las competencias específicas desarrolladas en las dos asignaturas anteriormente citadas.

Realizar un análisis de los contenidos de las normas seleccionadas de manera que pueda comprobarse que éstos son coherentes entre sí, pues en caso contrario, no sería factible su aplicación en el ámbito docente.

Desarrollar una metodología que permita la introducción de referentes obtenidos desde este conjunto de normas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las dos asignaturas ya citadas.

Planificación

Tal y como puede comprobarse a través de las memorias de verificación de los títulos de Grado en Ingeniería Eléctrica y Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática impartidos en la Universidad de Castilla-La Mancha, la asignatura Electrónica desarrolla como competencia específica el “conocimiento de los fundamentos de la electrónica”, en tanto que la asignatura Electrónica Analógica hace lo propio con las competencias “conocimiento de los fundamentos y aplicaciones de la electrónica analógica”, “capacidad para diseñar sistemas electrónicos analógicos” y “conocimiento y capacidad para el modelado y simulación de sistemas”, todas ellas establecidas en orden CIN (Orden CIN/351/2009).



Los contenidos de ésta última se centran en torno a temas relacionados con electrónica analógica discreta e integrada, en tanto que los desarrollados en Electrónica se agrupan en tres unidades temáticas: dispositivos electrónicos básicos, electrónica analógica y electrónica digital.

Si se consulta la extensa normativa UNE, editada por la Asociación Española de Normalización y Acreditación (AENOR), vigente en el campo de la electrónica, en relación a los contenidos indicados anteriormente, cabe destacar las series normativas UNE 21302 y UNE-IEC 60050, respecto de terminología, y UNE 82100, UNE-EN 60027 y UNE-EN 80000, así como la norma UNE 21321, respecto de simbología literal. Todas ellas se encuentran incluidas en distintos grupos de los campos de actividad 01 (Generalidades) y 31 (Electrónica) de la International Classification for Standards (ISO, 2005), y fruto de distintos acuerdos de cooperación con organismos internacionales de normalización (Álvarez, 1999), todas ellas guardan relación con normativa internacional, pues tanto la serie UNE 21302 como la UNE-IEC 60050 son equivalentes a la serie IEC 60050, que desarrolla el IECV, International Electrotechnical Vocabulary (IEC, Electropedia), la serie UNE-EN 60027 se corresponde con la internacional IEC 60027, la serie UNE 82100 es equivalente a la ISO 31, y la UNE-EN 80000 es equivalente a la serie armonizada ISO/IEC 80000.

Puesto que el objetivo es incluir los contenidos normativos desarrollados en estas series dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso realizar un análisis previo de éstos que permita, al menos, comprobar la existencia de una coherencia en la terminología y simbología manejada en las distintas normas, así como realizar una revisión de las diferentes definiciones manejadas en las normas. Para tal fin, se ha tomado como ayuda contenidos recogidos en normas tales como UNE 1066, UNE 1070, o la serie normativa UNE-ISO 1087, a través de las cuales se establece un vocabulario para la teoría y aplicación del trabajo terminológico y se fijan los principios para la elaboración de las definiciones en normas terminológicas.

Realizado dicho análisis es posible extraer una serie de resultados que deberán tenerse en cuenta en relación a la inclusión de estos contenidos normativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Existe, con excepción de algún caso concreto, concordancia entre las definiciones proporcionadas en relación a conceptos que pertenecen a un mismo sistema.

Las definiciones manejadas suelen ser, en la mayoría de los casos, claras y concisas. Además, no incluyen características negativas, lo que evita posibles confusiones.

Se mantiene una coherencia entre conceptos definidos, pues en la definición de uno en concreto se utilizan conceptos que ya han sido definidos, en la mayor parte de los casos, dentro de la misma norma.

Se mantiene entre las distintas normas terminológicas, con algunas puntuales excepciones, una terminología coincidente en la representación utilizada en ellas para un mismo concepto.

Sin embargo, es necesario tener también en consideración otros aspectos:

Existen términos que aparecen recogidos en varias normas, en ocasiones con idéntica definición, pero en otras con definiciones no plenamente coincidentes.

Existen términos cuyo uso se desaconseja a partir de una determinada norma, proponiéndose en la misma otro como recomendado. No obstante, la vigencia de algunas normas anteriores a ella hace que determinados términos, cuyo uso está desaconsejado, aparezcan todavía como normalizados.



Pese a que la terminología utilizada en las series normativas relacionadas con simbología literal es, en su mayor parte, coherente con la recomendada en las normas terminológicas, no sucede así con la norma UNE 21321, la más antigua de todas ellas.

Es precisamente también esta norma la única, dentro del conjunto relacionado con simbología literal, en la que no se hace uso de las especificaciones generales que, respecto de la impresión de símbolos, son recogidas y manejadas en el resto de normas.

Teniendo presentes estos resultados obtenidos tras el análisis temático de dichos contenidos normativos, las líneas de actuación para su inclusión en las asignaturas anteriormente citadas consistirá en:

1. Obtener un conjunto terminológico de referencia de interés para cada una de ambas asignaturas.

La claridad y concisión de la mayor parte de las definiciones, la coherencia entre los conceptos definidos, la concordancia entre definiciones de conceptos pertenecientes a un mismo sistema, hacen que los términos y definiciones recogidas en el conjunto de normas seleccionado puedan ser manejados a nivel docente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta terminología de referencia será obtenida a partir de los términos recogidos en la serie normativa que se corresponde con el IEV. No formarán parte de esta terminología los términos y definiciones relacionadas con las magnitudes que aparecen recogidas en algunas de las series normativas incluidas en el grupo de simbología literal, pues en realidad no se trata de verdaderas definiciones.

Serán incluidos en el conjunto terminológico aquellos términos que aparezcan repetidos en normas diferentes, bien porque estén relacionados con distintos contextos o bien porque su definición conlleve un distinto matiz respecto de la proporcionada para ese mismo término cuando aparece en otra norma.

2. Desarrollo de un documento que recoja las principales recomendaciones relacionadas con la impresión de los caracteres utilizados en la representación de la simbología literal de magnitudes y unidades.

Este documento deberá servir de base, tanto a docentes como a discentes, para la representación de una simbología literal normalizada. En él se recogerán las distintas recomendaciones que aparecen de manera dispersa incluidas en varias de las normas, pertenecientes al grupo de simbología literal de magnitudes y unidades, y que guardan relación con la forma normalizada de representación de caracteres para dicha simbología.

3. Obtención de un conjunto de símbolos literales de referencia para magnitudes de uso frecuente en electrónica.

Formarán parte de este conjunto aquellos símbolos que aparecen como recomendados en las normas incluidas en el grupo de simbología literal de magnitudes y unidades.

No obstante, será necesario, previo a su inclusión en dicho conjunto de referencia, la revisión y adaptación a las recomendaciones recogidas en el resto de series normativas que desarrollan contenidos relacionados con simbología literal, de todos aquellos símbolos recogidos en la norma UNE 21321 que, por su mayor antigüedad, no guarda las recomendaciones recogidas en ellas.



Desarrollo

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2010-2011 y durante el primer cuatrimestre del 2011-2012, se ha llevado a cabo la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Electrónica y Electrónica Analógica, de unos referentes terminológicos y simbólico-literales.

Para tal fin, y en relación a la primera de las líneas de actuación mencionadas con anterioridad, se confeccionó, a partir de los términos incluidos en las normas de las series UNE 21302 y UNE-IEC 60050, y respecto de los contenidos anteriormente citados relacionados con ambas asignaturas, una tabla de datos terminológica en donde se relacionaban términos y normas donde era posible consultar información acerca de ellos. Se evitó la inclusión en dicha tabla de todos aquellos términos cuyo uso viene desaconsejado en norma.

Se obró de idéntica manera en relación a símbolos literales de interés, respecto a la tercera de las líneas de actuación.

Con dicha información de partida, se procedió a seguir las siguientes fases (De Miguel, 2006):

1. Fase de preparación de los recursos docentes.

Fue la fase organizativa de los recursos didácticos a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas.

En ella, a partir de la información incluida en las tablas de datos confeccionadas por el profesorado de las asignaturas, se procedió a la confección o revisión, según los casos, de los recursos docentes que iban a ser utilizados en las distintas actividades formativas durante el desarrollo de la asignatura, asegurando de esta manera la utilización en ellos tanto de los términos como de los símbolos literales incluidos en las correspondientes tablas de datos. Ello supuso, para cada una de las dos asignaturas, la revisión de la terminología y simbología literal en:

Las diapositivas que iban a ser utilizadas, a través de un método expositivo, en las clases teóricas. En ellas, además de la correspondiente terminología, fueron también incluidas, cuando se consideró de interés, las definiciones de conceptos básicos que iban siendo introducidos en cada uno de los temas.

Guiones de prácticas de laboratorio.

Propuestas de ejercicios, problemas y trabajos para su realización individualizada o en grupo.

2. Fase de desarrollo de actividades.

Durante el primer día de clase, tradicionalmente dedicado a realizar una presentación de la asignatura, se indicó a los alumnos la utilización que se iba a hacer durante el cuatrimestre de una terminología y simbología literal normalizada, y por qué motivo. Dado que para una parte importante de ellos el único contacto que se había mantenido con normalización procedía de la utilización de normas relacionadas con la materia Expresión Gráfica, se realizó una breve introducción a contenidos de normalización industrial.

Puesto que, en relación a la simbología literal, una buena parte de las confusiones entre la utilizada en distintos textos y por distintos docentes guarda relación con el tipo de caracteres utilizados para su representación, así como con los signos adicionales, principalmente subíndices, que se utilizan para complementar la información aportada por el propio núcleo del símbolo, se les proporcionó a los estudiantes un documento resumen donde se incluían las principales recomendaciones realizadas



desde la correspondiente normativa al respecto, así como una tabla donde se recogían las abreviaturas normalizadas para subíndices de uso frecuente en electrónica.

En la asignatura Electrónica, donde, por la temática abordada, la terminología utilizada fue más abundante, se propuso a los alumnos el desarrollo de glosarios específicos para cada una de las tres unidades temáticas de que consta la asignatura:

Glosario de la primera unidad temática. Se dividió en dos categorías terminológicas diferentes: física de semiconductores y dispositivos electrónicos (diodos y transistores).

Glosario de la segunda unidad temática. Incluyó únicamente una categoría de términos: amplificadores discretos e integrados.

Glosario de la tercera unidad temática. Incluyó también una sola categoría de términos: electrónica digital.

La confección de los glosarios corrió a cargo de los alumnos, para lo cual fue necesario que el profesorado de la asignatura:

1. Preparara la "plantilla" de cada uno de ellos. No se permitieron entradas duplicadas, pero sí la posibilidad de comentar éstas. Se eligió un formato para mostrar las entradas de tipo simple, estilo diccionario, sin estado de aprobación de cada entrada por defecto.
2. Obtuviera, previamente a la apertura de un determinado glosario, el código de las normas donde era posible localizar términos relacionados con la unidad temática en cuestión, lo cual se extrajo de la información incluida en la tabla de datos terminológica.
3. Recogiera en un documento, a través de la plataforma virtual, los principales pasos a seguir para conectarse a la base de datos Norweb de AENOR. Para que el alumno pudiese realizar dicha conexión desde el exterior de la universidad, se recogió también en este documento el procedimiento a seguir para configurar la Red Privada Virtual (VPN) de la universidad. Así mismo, en él se advertía de las condiciones recogidas en la licencia de uso de los documentos normativos de AENOR.

Para cada unidad temática, cuando se había avanzado suficientemente en ella, se abría el glosario correspondiente. A partir de ese momento, cada alumno se conectaba a la base de datos Norweb, localizaba las normas relacionadas con la unidad temática y, a partir de ellas, seleccionaba términos que hubiesen sido ya utilizados en clase o que estuviesen relacionados con los temas tratados en la unidad correspondiente. Finalmente subía dichos términos al glosario y adjuntaba su definición, así como el código del término y de la norma para su fácil localización.

Una vez subidos, los términos quedaban a la espera de aprobación por parte del profesor. Éste hacía una revisión diaria de los que permanecían en espera y, si procedía, pasaban a formar parte definitivamente del glosario.

Cada glosario quedaba abierto hasta el momento de realizar el control parcial de cada unidad temática. A partir de ese momento éste podía consultarse, pero ya no añadir a él nuevas entradas.



3. Fase de evaluación.

El alumno debía utilizar la terminología y la simbología normalizada manejada en clase, así como, cuando procediese, la recogida en los glosarios, tanto en las exposiciones orales como en todos los documentos que generase para su entrega al profesor, lo que incluía problemas propuestos para su realización y posterior entrega, resultados de las prácticas de laboratorio, trabajos realizados en grupo, así como las diapositivas utilizadas para su posterior exposición en clase, y las pruebas correspondientes a los controles realizados a lo largo del cuatrimestre. Su utilización en estos documentos fue considerado un criterio de evaluación y fue tenido en cuenta en su valoración final. Para tal fin se utilizó un sistema de rúbricas.

Así mismo, en la asignatura Electrónica, se valoró también las contribuciones de cada alumno a la compleción de los distintos glosarios como una actividad individual más dentro de todas las que fueron propuestas en el cuatrimestre.

A la conclusión de las actividades lectivas de cada una de las dos asignaturas, se realizó una consulta a los estudiantes para conocer su opinión en relación a la utilización de los aspectos normativos ya indicados. Se les pidió su opinión acerca de la utilización de terminología de referencia, de la construcción de glosarios, de la utilización de definiciones normalizadas y de la utilización de simbología literal normalizada para magnitudes. Para cada una de las asignaturas, éstos fueron los resultados:

En la asignatura Electrónica, el 54% de aquellos que entregaron la encuesta manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en el interés que reviste para el alumno la utilización de terminología y simbología normalizada en las distintas actividades formativas de la asignatura, frente al 14% que manifestaron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Aun cuando la utilización de glosarios fue valorada positivamente o muy positivamente en más de la mitad de las encuestas entregadas, la utilización de definiciones normalizadas en las diapositivas manejadas en clase fue la acción mejor valorada por el 66% de los estudiantes que entregaron la encuesta.

En Electrónica Analógica, el 69% de los alumnos que entregaron la encuesta manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en el interés que reviste para el alumno la utilización de terminología de referencia normalizada, el 81% hizo lo propio en relación a la utilización de definiciones. La acción mejor valorada fue la utilización de simbología literal normalizada, pues el 87% de los alumnos que entregaron la encuesta manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con su interés.

Conclusiones

A partir de las aplicaciones prácticas llevadas a cabo en las dos asignaturas citadas con anterioridad, es posible destacar una serie de conclusiones:

Es necesario realizar un seguimiento periódico de la normativa vigente. Éste deberá realizarse, al menos, con suficiente antelación al inicio de las actividades lectivas, de manera que, llegado el caso, puedan realizarse las oportunas modificaciones en los diferentes recursos docentes que van a utilizarse en las actividades formativas.

En este sentido, indicar que la mayor parte de las normas que han sido utilizadas han sido editadas en fechas relativamente recientes. Así, por ejemplo, las incluidas en la serie UNE-EN 60027 han sido editadas en 2009, y las incluidas en la serie UNE-IEC 60050 en fechas comprendidas entre 2009 y 2011. No obstante, alguna de ellas en particular, tal es el caso de la UNE 21321, presentan fechas de



edición más lejanas (de hecho, su correspondiente norma internacional IEC fue ya sustituida por ediciones más recientes), por lo que cabe esperar sea próximamente reemplazada.

El uso de estos referentes terminológicos y simbólicos permite la utilización de una terminología y una simbología literal común en asignaturas de electrónica directamente relacionadas con las ya citadas en el presente trabajo, evitando así que un alumno pueda encontrarse diferentes grafías en dos asignaturas de su titulación impartidas por la misma área de conocimiento. Lógicamente, esta adopción de una representación conceptual común requiere de un importante esfuerzo de coordinación por parte del profesorado involucrado en dichas asignaturas.

La utilización de referentes terminológicos y simbólicos ha sido, en conjunto, bien valorada por el alumnado de aquellas asignaturas en las que ésta ha sido puesta en práctica. Especialmente relevante resulta el hecho de que una de las acciones mejor valoradas haya sido la inclusión en las diapositivas manejadas en clase de definiciones normalizadas para determinados conceptos básicos.

La utilización de una terminología obtenida a partir de normas puede plantear dudas, en algún caso concreto, acerca de la conveniencia de adoptar determinado término por su escasa, cuando no nula, repercusión en la bibliografía específica. Es lo que sucede, en alguna ocasión, con términos que, previsiblemente, no han sido traducidos al castellano desde su correspondiente vocablo inglés, sino que lo han hecho desde su homólogo en otra lengua diferente.

Referencias Bibliográficas

- AENOR, <http://www.aenor.es>.
- ÁLVAREZ GARCÍA, V. (1999). *La normalización industrial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- CREUS SOLÉ, A. (2005). *Instrumentación industrial*. Barcelona: Marcombo.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- IEC, Electropedia, <http://www.electropedia.org>.
- ISO,(2005). *International Classification for Standards*. Ginebra.
- Orden CIN/307/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico de Obras Públicas, Boletín Oficial del Estado, 18 de febrero de 2009, num. 42, pp. 17166-17170.
- Orden CIN/308/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Aeronáutico, Boletín Oficial del Estado, 18 de febrero de 2009, num. 42, pp. 17171-17177.
- Orden CIN/351/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Industrial, Boletín Oficial del Estado, 20 de febrero de 2009, num. 44, pp. 18145-18149.
- Orden CIN/352/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico de Telecomunicación, Boletín Oficial del Estado, 20 de febrero de 2009, num. 44, pp. 18150-18156.
- PALLÁS ARENY, R. (2006). *Instrumentos electrónicos básicos*. Barcelona: Marcombo.
- PÉREZ, M.A.; ÁLVAREZ, J.C. y CAMPO, J.C (2004). *Instrumentación electrónica*. Madrid: Thomson.



- SEGUÍ CHILET, S. et al. (2002), *Fundamentos básicos de la electrónica de potencia*. Valencia: Editorial de la UPV.

Reseña Curricular de la autoría

Manuel García Teruel es Doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, e Ingeniero Electrónico por la Universidad de Valencia. En la actualidad es profesor en el departamento de Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Automática y Comunicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y desarrolla su labor docente en la Escuela de Ingenieros Industriales de Albacete, donde imparte diversas asignaturas en el área de Tecnología Electrónica, y en la que desempeña desde hace años tareas de gestión como Subdirector Académico. En la parcela de la innovación educativa, ha participado durante los últimos años, bien como director o como miembro activo, en diferentes proyectos convocados por la UCLM.



LOS TRABAJOS EN GRUPO EN LA UNIVERSIDAD: UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Gómez Delgado, Ana María

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avenida 3 de marzo, Huelva, ESPAÑA ana.gomez@dedu.uhu.es

Moreno Sánchez, Emilia

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avenida 3 de marzo, Huelva, ESPAÑA, emilia@uhu.es

Resumen: El nuevo crédito universitario, surgido del Espacio Europeo de Educación Superior, exige trabajar competencias en el alumnado que les permitan posteriormente enfrentarse con éxito a su realidad profesional y personal. El trabajo en grupo como estrategia de enseñanza aprendizaje permite mejorar la competencia de trabajar en equipo y es utilizada en diferentes asignaturas de la titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva. Esta investigación, partiendo del paradigma de investigación acción y a través de métodos cuantitativos, permite conocer que el alumnado de esta titulación está de acuerdo con el uso de dicha estrategia, aunque la sitúa entre las menos valoradas. Afirma que son numerosos los trabajos que se les exigen, así como que el profesorado no ofrece orientaciones para su exposición en clase, ni informa de los resultados. Como propuestas de mejora sugieren entregar con mayor antelación las propuestas de trabajo, más apoyo y mayor coordinación docente.

Palabras Clave: enseñanza universitaria, competencias, trabajo en grupo,



1. Introducción

Con la implantación en la universidad del Espacio Europeo de Educación Superior el crédito universitario supone el paso de un sistema focalizado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. En este sentido, los resultados del [Proyecto Tuning](#) manifiestan que las universidades no sólo deben transferir el conocimiento consolidado, sino también una variedad de competencias genéricas y específicas (González y Wagenaar, 2003). Por esta razón, todo plan de estudio debe estar enfocado a la consecución de dichas competencias, entendidas éstas como un conjunto de conocimientos, de capacidades y de recursos necesarios para hacer frente a una situación determinada: *saber, saber hacer, saber estar y saber ser*. No cabe duda de que el objetivo fundamental de todo este proceso ha de ser la mejora del aprendizaje del estudiante (De Miguel, 2006).

Para conseguir lo anterior se deben emplear mezclas novedosas de enfoques de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de desarrollar cualidades tan valiosas como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, la habilidad para comunicarse o el trabajo en equipo. Esta competencia de trabajar en equipo aparece como *transversal*, es decir, desarrollada en todas las materias que constituyen cada grado y está presente en todo el itinerario formativo. La importancia de su desarrollo en el alumnado universitario permitió que se abordase esta investigación con la intención de conocer el aprovechamiento didáctico que se hace de los trabajos en grupo en el alumnado de Educación Social de la Universidad de Huelva, compartiendo con Gras y otros (2006) que metodológicamente, el trabajo en grupo incorpora competencias, como la de trabajar en equipo, recomendadas en el ECTS.

Pérez Gómez (2010) pone de manifiesto la importancia del *aprendizaje con los otros* cuando tratamos de formar las competencias y cualidades básicas que se consideran relevantes para el ciudadano actual, señalando que una concepción constructivista del currículum requiere que los docentes proporcionen al alumnado tiempo para pensar, problemas sobre los que merece la pena trabajar y otros compañeros con los que pensar.

Korthagen (2010) describe lo que él denomina *enfoque realista* en la formación de los educadores, lo que supone una continua interacción entre la teoría y la práctica en la formación de los futuros maestros y maestras, priorizando la reflexión sobre la práctica para la generación de la teoría. Una de las condiciones para que esta reflexión sea beneficiosa es que *se estimule el aprendizaje reflexivo entre pares* (Korthagen, 2010 p. 93). En este sentido señala que el apoyo de los compañeros es, a menudo, más efectivo que los intentos del profesor formador por estimular la reflexión de los estudiantes.

Sobre los trabajos en grupo o sobre los trabajos en equipo se han realizado numerosas investigaciones. Según Trujillo y Ariza (2006) en las experiencias docentes en que se ha puesto en práctica el trabajo en equipo, los resultados no siempre coincidieron, siendo fundamental en el resultado la responsabilidad individual y el compromiso de trabajo, como afirmaba Barnett (2004). En este punto, se ha de señalar la necesidad de diferenciar los conceptos de grupo y equipo. Como señalan Wexley y Yukl (1990) un grupo es una colección de personas que interactúan entre ellas durante un periodo y se perciben como mutuamente dependientes respecto del cumplimiento de unas metas comunes. Se puede afirmar que si bien todo grupo no es un equipo, todo equipo sí es un grupo. Para la existencia de un equipo, según la literatura, se requiere a su vez de la existencia de un objetivo común para cuya consecución debe concurrir el esfuerzo de diferentes personas. Borrell (1998) propone una serie de condiciones que deben darse entre sus miembros: necesidad mutua de compartir habilidades y conocimiento, complementariedad entre los perfiles de las personas, o



relación de confianza, no necesariamente de amistad, que les permite delegar en la competencia del compañero.

Sobre el trabajo en grupo en Educación Superior se han realizado numerosas investigaciones, fundamentalmente tras la implantación del crédito ECTS y de ello dan fe las comunicaciones presentadas a las Jornadas y Congresos sobre docencia universitaria celebradas en los últimos años. Esta investigadora, docente en la titulación de Educación Social de la universidad de Huelva, es partícipe de la preocupación que manifiesta el alumnado cuando ella misma le plantea la realización de trabajos en grupo que requieren investigación fuera del aula. Parece que se quejan de falta de tiempo, así como de falta de coordinación entre el profesorado para la distribución de los temas y del tiempo. También existen quejas sobre la falta de sentido de las exposiciones ante sus compañeros y compañeras.

2. Metodología de la investigación

Se aborda la investigación desde un paradigma de investigación-acción, lo que supone investigar sobre la propia práctica docente, desde problemas reales, así como reflexionar para obtener el cambio y la mejora de la misma. Se utiliza como población a todo el alumnado de la titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva del curso 2010/2011. La muestra productora de datos fue el alumnado presente en sus respectivas clases en el momento en que se les aplica la prueba durante la semana del 17 al 21 de enero de 2011.

		Estudios que cursa						Total
		1º mañana	1º tarde	2º mañana	2º tarde	3º mañana	3º tarde	
Sexo	Hombre	6	5	6	4	1	3	25
	Mujer	22	10	46	14	31	23	146
Total		28	15	52	18	32	26	171

Tabla 1: Distribución de la muestra productora de datos

El método para la recogida de datos es un cuestionario elaborado por la investigadora. Dicho instrumento constó de 26 preguntas de formato cerrado y 3 preguntas de formato abierto. Para nueve de las cuestiones en formato cerrado se utilizó una escala de Likert de 1 a 5, cuyo significado oscilaba entre *Nada de acuerdo* o *Muy de acuerdo*.

La validación de contenido del cuestionario fue realizada por tres alumnos y tres alumnas del turno de mañana de los grupos de 2º y 3º de la titulación, que se ofrecieron voluntariamente. Los datos se analizaron a través del paquete estadístico SPSS 18.0.

Con el cuestionario se pretendió demostrar la problemática que puede encontrar el alumnado para la realización de trabajos en equipo, pudiendo tales problemas incidir negativamente en los resultados y objetivos que con ellos se pretende alcanzar.



3. Resultados

3.1. Sexo y edad del alumnado de la titulación de Educación Social

La mayor parte de los alumnos encuestados (25) y alumnas (146) tienen una edad entre los 19 y 22 años, intervalo en el que suele cursarse una diplomatura o el primero del Grado. Hay un total de 27 personas que supera los 25 años. El número de mujeres es muy superior al de hombres, salvo en las personas de más de 30 años (5 hombres por 6 mujeres).

3.2. Distribución por grupos clase

Los alumnos y alumnas que responden el cuestionario pertenecen en un 25 % a los grupos de primero, en un 41% a los grupos de segundo y en un 34% a los grupos de 3º.

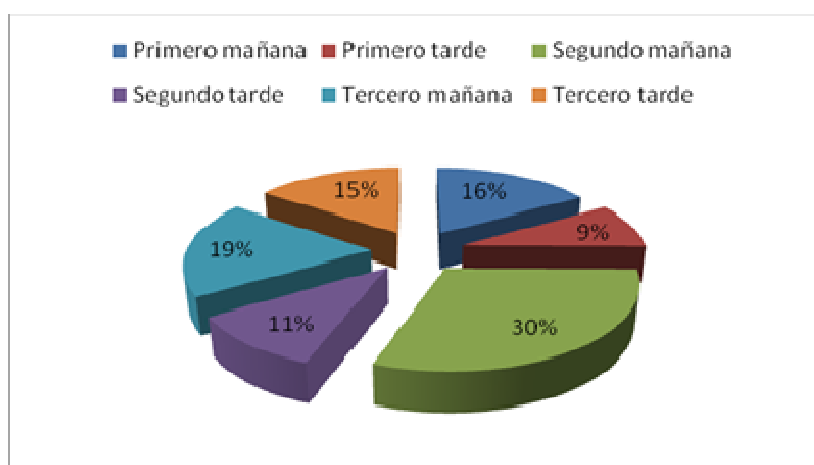


Gráfico 1: Distribución por grupos clase de la muestra productora de datos

3.3. Uso y valoración de las estrategias de enseñanza aprendizaje

El Gráfico 2 refleja las estrategias de enseñanza aprendizaje que se utilizan con el alumnado de la titulación de Educación Social, destacando como más utilizados el análisis de casos prácticos en grupos de trabajo (señalado por el 96% del alumnado), el trabajo colaborativo en el aula reseñado por el 94,7% y el trabajo en grupo fuera del aula, señalado por el 92,4%. La estrategia menos utilizada es la conferencia de expertos, reseñada solamente por el 41,5% de los casos. Se observan porcentajes muy elevados en el uso de la mayor parte de las estrategias de enseñanza aprendizaje analizadas.

En cuanto a la valoración que realiza el alumnado de cada una de ellas, destaca su preferencia por el análisis de casos prácticos en grupo y por el trabajo colaborativo, coincidiendo con las estrategias más utilizadas. Prefieren sin embargo el modelo dialógico retroactivo (media de 3,54), el trabajo por proyectos (media de 3,53), casos prácticos individuales (3,51), modelo dialógico (3,34), y las plataformas virtuales (media de 3,29) por encima del uso de los trabajos de grupo fuera del aula (media de 3,28). Las menos valoradas son la conferencia y la clase magistral (media de 3,01).

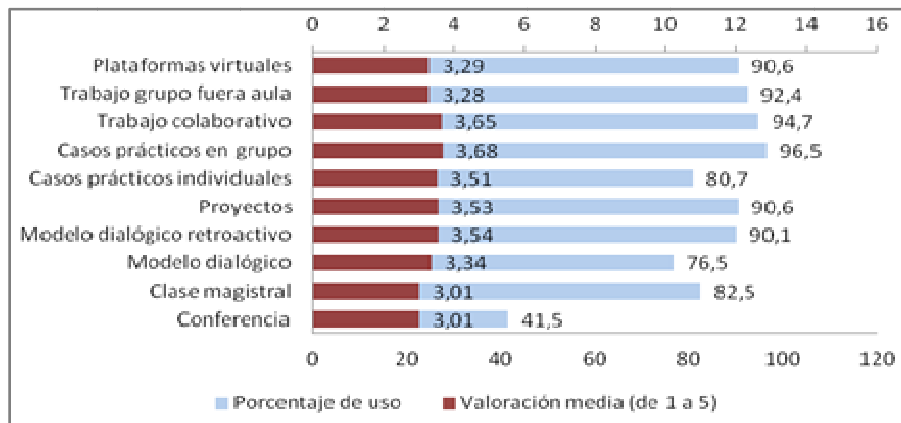


Gráfico 2. Uso y valoración de estrategias de enseñanza aprendizaje

3.4. Recursos utilizados por el profesorado

El recurso más utilizado por el profesorado que imparte clases en la titulación de Educación Social son los apuntes multicopiados, señalados por un 99,4% del alumnado, seguido de las presentaciones a través de diapositivas, señaladas por un 98,8%; el recurso menos utilizado es un solo libro de texto (41,4% de los casos) o las visitas de interés (51,2%); también son poco utilizados la consulta de varios libros de texto para preparar las asignaturas (53,6%). Los altos porcentajes asignados a los diferentes recursos, hace sospechar que son varios los que se emplean simultáneamente en una misma asignatura.

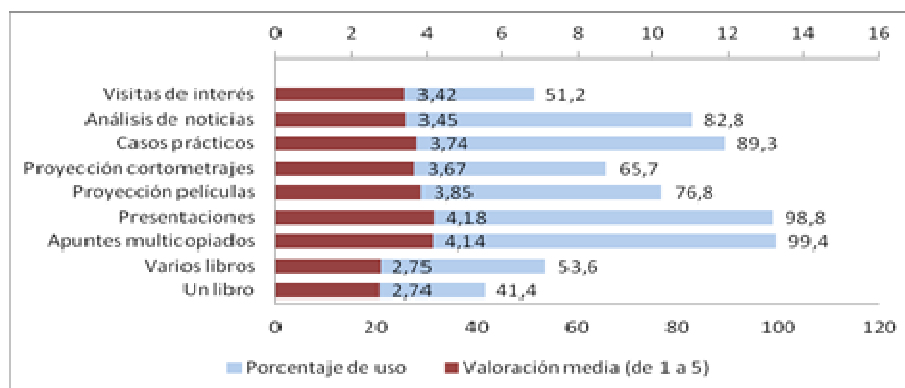


Gráfico 3. Uso y valoración de recursos didácticos

3.5. Uso y aceptación de instrumentos de evaluación

A juzgar por los altos porcentajes alcanzados por todas las estrategias de evaluación valoradas, excepto por el examen oral, parece que son varias las que se emplean en las diferentes asignaturas. La más empleada son los trabajos de grupo (98,8%) e individuales (93,5%), seguidas muy de cerca por la carpeta de aprendizaje (92,9%). Los porcentajes de uso no coinciden con las técnicas preferidas por el alumnado; parece que les interesa sobre todo el examen tipo test (media de 3,88). En segundo lugar manifiestan preferencia por los trabajos individuales (media de 3,79) por encima de los trabajos de grupo (3,72).

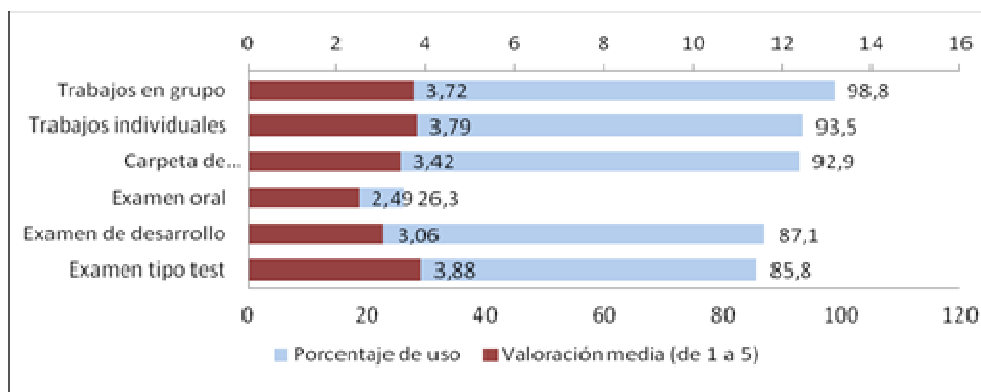


Gráfico 4. Uso y valoración de técnicas de evaluación

3.6. Aspectos generales de los trabajos de grupo fuera del aula

Un total de 168 personas responden que en una media de 5,32 asignaturas les han propuesto este cuatrimestre realizar trabajos de grupo fuera del aula. Un total de 167 personas señalan que simultáneamente han llegado a realizar una media de 6,62 trabajos, mientras 166 estudiantes afirman que simultáneamente han trabajado con una media de 2,64 instituciones.

Cuando se le pregunta al alumnado sobre el grado de voluntariedad que les plantea el profesorado a la hora de realizar trabajos en grupo, señalan que en una media de 0,89 asignaturas no les proponen realizar trabajos de grupo, ni obligatorios, ni voluntarios. En una media de 0,77 asignaturas les proponen realizar trabajos de grupo de manera voluntaria. En una media de 4,49 asignaturas les proponen realizar trabajos de grupo de forma obligatoria y en una media de 3,07 materias les proponen realizar trabajos obligatorios y voluntarios.

El alumnado, interrogado acerca de las orientaciones que recibe por parte del profesorado para la realización de trabajos de grupo fuera del aula, señala que en una media de 3,32 asignaturas posee un esquema claro para su realización; en una media de 1,78 afirman responder a un esquema impreciso, mientras en 0,72 asignaturas no tienen orientaciones.

En consonancia con los datos anteriores, en una media de 3,73 asignaturas conocen claramente los objetivos que pretende conseguir el profesorado con la realización de trabajos en grupo fuera del aula; en una media de 1,63 asignaturas los conocen de manera imprecisa, mientras en una media de 1,45 no conocen los objetivos.

Según las respuestas del alumnado, el profesorado hace el seguimiento de los trabajos en grupo realizados fuera de clase, fundamentalmente en las horas de tutoría (media de 4,01 asignaturas), aunque en una media de 2,35 asignaturas el seguimiento se hace en las horas de clase. En una media de 0,75 asignaturas no existe seguimiento.

3.7. Aspectos generales de los trabajos de grupo dentro del aula

El alumnado manifiesta que en una media de 2,09 asignaturas se les proponen trabajos de grupo obligatorios dentro del aula, mientras una media de 1,74 asignaturas se les propone realizar tanto trabajos obligatorios, como voluntarios. La mayor parte de las materias (media de 2,75) proponen grupos de cuatro miembros; una media de 1,60 los proponen de cinco miembros; lo menos habitual son seis (media de 0,88) o dos miembros (media de 0,71).

En cuanto al uso que se hace de los trabajos de grupo dentro del aula, en una media de 4,2 asignaturas el profesorado explica el contenido y posteriormente el alumnado realiza trabajos por



grupo; en una media de 1,77 asignaturas unos temas los explica el profesorado y otros los elabora el alumnado trabajando en grupo; en una media de 1,27 asignaturas el temario lo prepara el alumnado a través de trabajos de grupo.

3.8. Dificultades para la realización de trabajos de grupo

La principal dificultad que encuentra el alumnado para la realización de trabajos en grupo, tanto dentro como fuera del aula, es el exceso de trabajos a realizar simultáneamente (media de 4,38 sobre 5); a esta dificultad se añade falta de tiempo para realizar los trabajos (media de 3,98); en tercer lugar señalan que tienen dificultades para ser atendidos en las instituciones sobre las que tienen que trabajar (media de 2,98). Entienden como inconveniente el cambio de compañeros de una asignatura a otra (media de 2,69) o no disponer de un esquema claro de trabajo (media de 2,52), aunque estos factores no alcanzan la media de la escala.

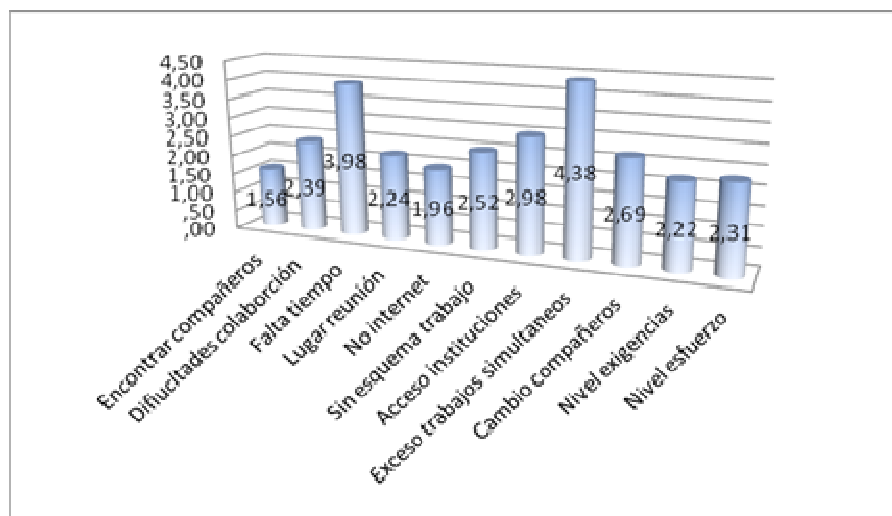


Gráfico 5. Dificultades para la realización de trabajos de grupo

Sobre la exposición en clase de los trabajos, el alumnado manifiesta desacuerdo, con una media de 2,85, con que el profesorado ofrece orientaciones, y con una media de 1,81 con que el profesorado realiza simulaciones antes de la presentación en clase.

Respecto a la evaluación de las exposiciones, el alumnado manifiesta que el profesorado no informa de los resultados de su trabajo en grupo (media de 2,53), que no es informado del resultado de su presentación (media de 2,53), ni tampoco de sus puntos fuertes y débiles tras la exposición en clase (media de 2,43), ya que todas las medias están por debajo del 3 que manifiesta estar de acuerdo, según la escala de Likert del cuestionario.



3.9. Desarrollo de competencias sociales con los trabajos en grupo

El alumnado de Educación Social considera desarrolladas todas las competencias sociales que figuraban en la propuesta presentada, dado que todas superan la media de la escala.

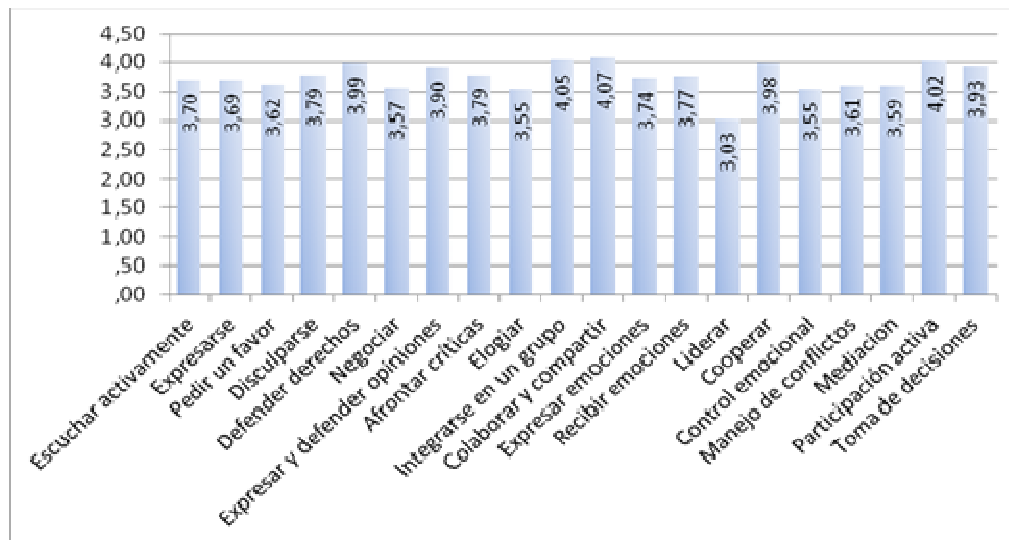


Gráfico 6. Grado de consecución de las competencias sociales a través de trabajos en grupo

3.10. Propuestas para mejorar los resultados de los trabajos de grupo

El propio alumnado propone algunas ideas para mejorar la realización de trabajos en grupo entre las que destacan: entregar con mayor antelación las propuestas de trabajos en grupo (31 personas), más apoyo docente (20 personas), mayor coordinación entre el profesorado (15 personas), reducir el número de trabajos (14 personas), elegir grupos voluntariamente (13 personas), reducir miembros en los grupos (11 personas), valoración individual (11 personas), explicar la valoración de los trabajos (9 personas), enseñar a colaborar con los otros (6 personas), trabajar la paciencia (6 personas), trabajar técnicas para las exposiciones (4 personas) y trabajar la puntualidad (3 personas).

4. Discusión de los resultados

A juzgar por los resultados obtenidos tras la investigación, se puede afirmar que el profesorado de la titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva imparte clases poniendo en marcha combinaciones novedosas de diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje, dados los altos porcentajes obtenidos por la mayoría de las estrategias presentadas en el cuestionario; se puede decir por tanto que el trabajo propuesto por este profesorado se adapta a los nuevos criterios que aparecen en el Proyecto Tuning. Se ha de señalar además que el alumnado manifiesta su satisfacción con el uso de estas estrategias, coincidiendo las dos más utilizadas por el profesorado con las dos que prefiere el alumnado, es decir el análisis de casos prácticos en grupo y el trabajo colaborativo. Los resultados coinciden con los de Rama (2009) que ya describía la importancia del trabajo cooperativo para adquirir competencias en la universidad, o los De Soto Rioja (2009) quien también concluía su investigación mencionando la buena valoración que el alumnado de la asignatura de Derecho Sindical hacía del trabajo en equipo, trabajo cooperativo-colaborativo-rotatorio. Se puede afirmar por tanto que el profesorado y el alumnado de la titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva son partidarios del aprendizaje con los otros (Pérez Gómez, 2010). Este aprendizaje con los otros es bien valorado cuando se le presentan propuestas de trabajo en grupo dentro del aula.



Sin embargo, la prelación que el alumnado onubense hace de las restantes estrategias didácticas, según sus preferencias, no coincide con los porcentajes del uso que de ellas hace el profesorado, pues anteponen como estrategia didáctica el trabajo por proyectos, el modelo dialógico retroactivo, casos prácticos analizados de forma individual, modelo dialógico, o enseñanza virtual, al trabajo de grupo fuera del aula (tercera estrategia más utilizada). Se puede decir por tanto que aunque al alumnado le gusta trabajar con los otros, prefiere hacerlo dentro del aula a trabajar en grupo fuera del aula.

Parece que el alumnado onubense delimita claramente las razones que dificultan la realización de trabajos de grupo fuera del aula, siendo las principales el exceso de trabajos a realizar simultáneamente, la falta de tiempo para realizar los trabajos y las dificultades para acceder o ser atendidos en las diferentes instituciones sobre las que tienen que trabajar.

Romero y Salicetti (2009) concluían su investigación señalando que es importante preparar, exponer y debatir trabajos en clase. Los resultados de esta investigación, sin embargo, ponen de manifiesto un rechazo del alumnado hacia las exposiciones de sus trabajos en clase, lo que supone una modificación respecto a investigaciones anteriores. El alumnado señala que el profesorado no les orienta sobre tales exposiciones, ni organiza simulaciones; tampoco se les informa de los resultados del trabajo en grupo, de los resultados de su presentación o de sus puntos fuertes y débiles. El propio alumnado propone algunas ideas para mejorar la realización de trabajos en grupo entre las que destacan: entregar con mayor antelación las propuestas de trabajos en grupo, más apoyo docente en la realización de los trabajos, y mayor coordinación entre el profesorado. Los resultados de esta investigación presentan claramente la necesidad de una mayor orientación por parte del profesorado, que ya parecía vislumbrarse en la investigación de Mondragón y otros (2006). Es fácil concluir por tanto que este estudio refleja que está en manos de los docentes, según el alumnado, la mejora de los resultados de sus trabajos y su satisfacción con esta estrategia de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, coincidiendo con Lobato y otros (2010) las competencias que se corresponden con la dimensión “Saber ser/Estar” (media de 3,72) parecen como menos adquiridas que las competencias que se corresponden con el “Saber hacer” (3,78). El nivel de desarrollo, sin embargo es sensiblemente inferior al nivel de adquisición experimentado por el alumnado de la Universidad del País Vasco (3,85 en el “Saber ser/Estar” y 4,06 en el “Saber hacer”).

Las investigadoras comparten con Kortaghen (2010) la importancia de fomentar el aprendizaje reflexivo entre pares, dentro del aula y fuera del aula, sin embargo, se considera importante la coordinación del profesorado para conseguir una mejor distribución de los trabajos a realizar, incluso el aprovechamiento didáctico de una misma institución para desarrollar trabajos de diferentes asignaturas. A este respecto señalaba Tejada (1998) que la cultura colaborativa es el germen de la formación permanente y del desarrollo profesional del profesorado y también el motor que impulsa la renovación del currículo a través de la innovación.

No parece oportuno, si se pretende como objetivo de los trabajos de grupo el desarrollo de la competencia de trabajar en equipo, permitir la realización de trabajos de forma individual, sin embargo habría que tener en cuenta las diferencias de horario del alumnado, sobre todo en aquellos casos en que son alumnos trabajadores. Esto último supondría el desarrollo de wikis que permitieran el intercambio de información entre miembros de un mismo grupo. Por otra parte, es fundamental ofrecer orientaciones sobre los trabajos a realizar y sobre todo, informar de los objetivos a conseguir. El alumnado no debe pensar que el profesorado pretende conseguir su comodidad (3 personas), sino que su objetivo es que ellos y ellas “sepan”, “hagan”, y sobre todo que “sean” mejores.



Se ha hablado hasta aquí de trabajos en grupo, sin embargo posiblemente las reticencias del alumnado hacia los trabajos de grupo fuera del aula y su posterior exposición en clase, sea consecuencia de la configuración de grupos de trabajo y no de equipos. Sería interesante enseñarles a mejorar el aprovechamiento de verdaderos equipos de trabajo, sin olvidar el liderazgo (competencia social menos desarrollada), pues no hay un buen equipo sin un buen líder.

Como señalan Carrasco y Pastor (2006), para que prosperen las innovaciones hacen falta cambios en las concepciones del profesorado y en sus prácticas, introducidas paulatinamente y de forma experimental en colaboración con otros docentes. Los ambientes de trabajo que permitirán poner en marcha propuestas curriculares novedosas deben basarse en las relaciones interpersonales y en procesos de negociación, además de fundamentarse en la práctica reflexiva, permitiendo así la capacidad de someter a crítica la propia práctica (AERA, 2005).

Referencias Bibliográficas

- AERA (2005). Teaching teachers: professional development to improve student achievement. *Research Points*, 3 (1), 1-4.
- BARNETT, L. (2004). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- BORRELL, F. (2004). *Cómo trabajar en equipo y relacionarse eficazmente entre jefes y compañeros*. Barcelona: Gestión 2000.
- CARRASCO, V. y PASTOR, F. (2006) proyectos para definir un nuevo modelo docente en la educación universitaria. En M. J. Frau y N. Sauleda (Eds), *El modelo docente en la universidad. Investigaciones colegiadas*. [CD -Rom]. Alicante: Universidad de Alicante.
- DE MIGUEL, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Universidad.
- DE SOTO RIOJA, J. M. (2009). Una experiencia singular de trabajo en equipo en la asignatura de Derecho Sindical. La cooperación-colaborativa-rotatoria como metodología docente. *Actas Congreso Internacional de innovación Presente y futuro en la docencia universitaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- GRAS y OTROS (2006). Desarrollo de metodologías docentes basadas en el trabajo colaborativo y actividades no presenciales en laboratorios integrados de la titulación de Química. En M. J. Frau y N. Sauleda (Eds), *La reconfiguración curricular en el escenario universitario* (pp. 161-187). Alicante: Universidad de Alicante.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- LOBATO, C. y OTROS (2010). La metodología del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la competencia del trabajo en equipo. Ponencia en *II Congreso internacional de Didáctiques*. Extraído el 20 de abril de 2010 desde <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/418.pdf>.
- MONDRAGÓN, J. y OTROS (2006) Implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo En M. J. Frau y N. Sauleda (Eds.) *El Modelo docente en la universidad. Investigaciones colegiadas*. [CD -Rom]. Alicante: Universidad de Alicante
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos en la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* V 68 (24, 2), 37-60.
- RAMA, E. (2009). El trabajo cooperativo como recurso para la adquisición de competencias en la Universidad. La cooperación-colaborativa-rotatoria como metodología docente. *Actas Congreso*



Internacional de Innovación Presente y futuro en la docencia universitaria. Huelva: Universidad de Huelva.

- ROMERO, C. y SALICETTI, A. (2009). Estrategias metodológicas que inciden en el trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje. *Actas Congreso Internacional de Innovación Presente y futuro en la docencia universitaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- TRUJILLO, F. y ARIZA, M. A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- WEXLEY, K. N. y YUKL, G. A. (1990). *Conducta organizacional y Psicología del personal*. Méjico: Compañía Editorial Continental S.A.

Reseña Curricular de la autoría

Ana María Gómez Delgado es Doctora por la Universidad de Huelva, Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED y Diplomada en el profesorado de EGB por la Universidad de Sevilla. Posee además el título de Máster en Educación intercultural, así como Máster en Docencia universitaria, ambos por la Universidad de Huelva. Es profesora desde el año 1986, habiendo desempeñado tareas docentes tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria y Educación Universitaria. Ha desempeñado también tareas de gestión, siendo secretaria y jefa de estudios de un instituto, ambos cargos durante un curso académico, así como directora durante ocho cursos. En la actualidad es asesora de formación del Centro del Profesorado de Huelva, en el que se encarga de la formación de los directores escolares, y profesora de la Universidad de Huelva. Publica en revistas nacionales e internacionales e imparte ponencias y comunicaciones sobre diferentes temáticas entre las que destaca la atención a la diversidad, organización y dirección escolar.

Emilia Moreno Sánchez es Doctora en Pedagogía, licenciada en Psicología y Profesora titular de la Universidad de Huelva. Algunas publicaciones son: “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (Graó, 2000); “Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género”, en *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (Consejería de Educación de Cantabria, 2005); *Orientaciones para una educación no sexista* (Ed. Septem, 2010) y “*La urdimbre sexista: la violencia contra las niñas*” (Ed. Aljibe, 2012). Ha llevado a cabo estudios como el I+D (Ministerio de Ciencia y Tecnología) titulado: *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar*. Sobre éste se ha publicado el artículo “Beyond Obstacles And Problems: Women Principals In Spain Leading Change In Their Schools”. *Journal of Leadership in Education* (2010). Ha dirigido otro proyecto I+D+I, titulado *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria* (Instituto de la Mujer- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Ha obtenido el Premio Meridiana, en la Modalidad de Proyecto Educativo, concedido por el Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía (2001).



LA CONCIENCIA DEL PERFIL PROFESIONAL DEL ALUMNADO DE PEDAGOGÍA: UN ESTUDIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

Leiva Olivencia, Juan José

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, C.P. 29071, Málaga, ESPAÑA juanleiva@uma.es

Jiménez Cortés, María del Rocío

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. ESPAÑA, rjimenez@us.es

Castilla Mesa, María Teresa

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, C.P. 29071, Málaga, ESPAÑA , mtcm@uma.es

Resumen: Hoy nadie pone en duda la necesidad de indagar en la conciencia del perfil profesional de los estudiantes universitarios para así poder contribuir a la mejora de su empleabilidad y accesibilidad en un mercado laboral que exige desde la formación una construcción ordenada y coherente de los perfiles académico-profesionales. Así, en este trabajo vamos exponer los principales resultados de un proyecto de innovación educativa desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012, denominado “Desarrollo y adquisición de competencias profesionales en la formación universitaria: Nuevos enfoques para el Prácticum, la orientación y la tutorización. El diseño del Plan de Gestión de Carrera y la incorporación del Aprendizaje Servicio como metodologías reflexivas, colaborativas y participativas”, (cód. PIE10-149).

Palabras Clave: Perfil profesional, Pedagogía, Innovación Educativa, Alumnado Universitario,



1. Universidad, cultura emprendedora y empleabilidad

La universidad tiene diferentes misiones, funciones y objetivos académicos, científicos, sociales, culturales y también de proyección de la economía en sus contextos. Así, ni que decir tiene que las universidades deben ser instituciones que puedan promover el conocimiento de la actividad empresarial, en tanto que es generadora de la producción, del empleo, del crecimiento económico y el bienestar social, y también debe proporcionar a los estudiantes universitarios las habilidades, capacidades y competencias necesarias para la creación y gestión de empresas, así como cultivar la creatividad y la innovación como formas propias de entender el mundo universitario. Así mismo, resulta clave la función de transferencia de conocimientos de la universidad, ya que supone que ésta debe implicarse en el proceso de generación de innovaciones en el mercado.

En la era de la economía del conocimiento y la globalización cultural y económica, donde estamos más que inmersos, la sociedad andaluza y española pide a la universidad ser algo más que una mera institución de transmisión del saber. Exige también impulsar de manera crítica la propia capacidad de generación de conocimientos científicos y técnicos que posee la universidad y que todo ello no permanezca en el circuito (o castillo) cerrado que, en ocasiones, pueden constituir los centros de investigación superior, sino que se transformen en una fuente dinamizadora de la iniciativa emprendedora y de la transferencia de conocimientos a una economía productiva y real. Es necesario, por tanto, reforzar la relación entre la universidad y la empresa de manera que éstas desarrollen un mayor compromiso con su entorno económico, y viceversa, el tejido social, laboral y empresarial vean la universidad como una potente y necesaria instancia de generación de iniciativas sociales, culturales, científicas y económicas. Consideramos que la Universidad ha de ser consciente del nuevo papel que entre otros ha de ir teniendo en la sociedad que actualmente se está configurando, una sociedad de modernidad líquida que diría Bauman. Una modernidad donde la rapidez del conocimiento exige una permanente actualización que la universidad sí es posible que pueda convertir en un elemento de importancia capital. Fuera de su rol fundamental en la docencia y en la investigación, hoy día es imprescindible que adopte un compromiso real y efectivo en el campo de la gestión de la innovación a partir de su labor investigadora y en el campo del fomento del espíritu emprendedor en cuanto a la promoción activa y decidida de actitudes hoy día necesarias para el avance socioeconómico y humano de la sociedad. Esto, supone superar los antiguos clichés utilizados en el entorno universitario en lo referente al papel de la comunidad universitaria y crear conciencia en la misma de las nuevas responsabilidades que la sociedad la demanda.

Cabe señalar aquí que la primera iniciativa de fomento del espíritu emprendedor y creación de empresas desde una universidad española se realizó en el año 1992 cuando la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), junto con el Instituto Valenciano de la Pequeña y Mediana Empresa (IMPIVA), realizaron el proyecto “Programa de iniciativas para el Desarrollo de Nuevas empresas (IDEAS)” con el objetivo de estimular a los emprendedores de la UPV para que crearan empresas de base tecnológica, convirtiéndose en el único programa de esta naturaleza en España hasta el año 1997. En el año 2004, de las 68 universidades españolas un 55% ya contaban con un programa de creación de empresas. Estos programas han contribuido a la creación de cerca de 900 nuevas empresas tanto de base tecnológica e innovadoras como de tipo convencional. A pesar de estos importantes logros aún falta un gran camino por recorrer ya que, a diferencia de lo que ocurre desde hace años en universidades de países más avanzados, la formación de nuevos empresarios sigue siendo una materia residual y metodológicamente pobre a la que se presta poca atención en la mayoría de universidades españolas (Dalmau, Alonso y Colomer, 2003). En la actualidad, una aproximación a las webs de las universidades públicas y privadas españolas nos permiten ver cómo cada vez es más emergente e ineludible la acción universitaria en la promoción de programas de orientación profesional y de sensibilización del espíritu emprendedor en el alumnado universitario como una forma fundamenta de vincular mundo empresarial y mundo universitario.



Actualmente prácticamente nadie discute que el papel de las universidades no se debe restringir sólo a las actividades de enseñanza e investigación. Por el contrario, todas las instancias internacionales y nacionales, y la misma sociedad demanda una mayor implicación de las universidades en el desarrollo económico y social del territorio. Este proceso ha originado la aparición y consolidación de un nuevo tipo de universidad: la universidad emprendedora. La consolidación de la “tercera misión” como mecanismo de reorientación de las universidades y el interés de los diferentes niveles de gobierno en cada territorio en la participación activa de las universidades en el desarrollo económico y social, promueve la concreción de un nuevo entorno favorable a la implantación y desarrollo del emprendedurismo y la colaboración universidad-empresa. En este nuevo entorno debe dar cabida a nuevos agentes entre los ya existentes que, de forma conjunta, van a desempeñar papeles distintos con el fin de propiciar la implicación de las universidades en esa tercera misión

Así pues, resulta fundamental indagar en la realidad de las ideas, creencias y pensamientos de los jóvenes estudiantes universitarios, para ir construyendo un diagnóstico de la cultura emprendedora en el contexto universitario. En este punto, Echeverría y Galindo (2011) plantean una serie de motivos conductores que desde el ámbito de la pedagogía pueden ser elementos relevantes para el debate y la acción universitaria desde una perspectiva reflexiva y activa en el marco de una emergente necesidad de acción tutorial y de orientación en la universidad del siglo XXI:

Espíritu emprendedor: capacidad para pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado.

Consideración del riesgo: capacidad de comprender los escenarios posibles y deseables para el logro del objetivo, y que permite evaluar y definir las acciones para seguir contemplando las circunstancias que se pueden presentar.

Creatividad e innovación: capacidad de generar e incorporar ideas novedosas para la solución a un problema de tal manera que sean aceptadas por el mercado.

Generación de valor: capacidad de entregar un beneficio a la sociedad que permita dinamizar la economía desde la introducción hasta el desarrollo de una idea novedosa y que sea sostenible en el tiempo.

Proactividad: capacidad de ver el camino hacia adelante y tomar acciones en el presente, para llegar a la meta establecida de una manera efectiva.

Búsqueda de información: capacidad de encontrar fuentes y datos para recopilar la información requerida en una situación o problema.

Por su parte, en la Universidad de Málaga, y con el objetivo de fomentar la cultura emprendedora en los universitarios y estimular el interés por el autoempleo, el Vicerrectorado de Coordinación Universitaria, a través del Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción de Empleo de la Universidad de Málaga y en colaboración con el Ministerio de Educación, pone en marcha el Plan Transversal de Fomento de la Cultura Emprendedora IDEANDO, un plan al que tendrán acceso todos los alumnos de la UMA, independientemente del grado que estén cursando. Este programa se está desarrollando en la actualidad y con un notable éxito de participación de estudiantes universitarios (curso 2011/2012)

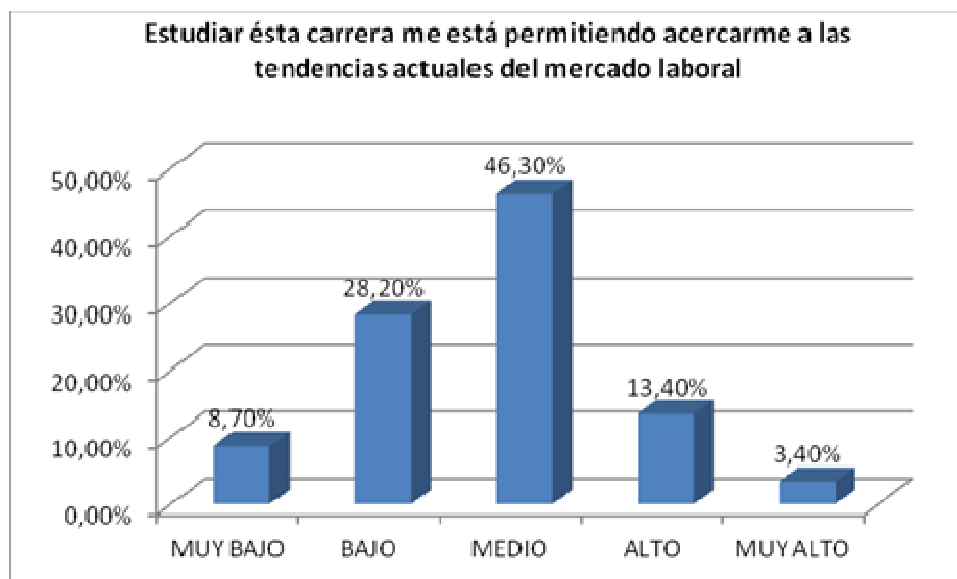


También no podemos olvidarnos de la normativa que da luz verde a todo un conjunto de iniciativas, estrategias e instrumentos de promoción pedagógica y profesional para promover la cultura emprendedora y consideramos esencial que esto se haga desde unos planteamientos rigurosos y serios de orientación educativa al alumnado universitario de las titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, especialmente en este momento de grave crisis económica y donde es fundamental la orientación profesional como elemento de calidad y equidad en nuestro sistema universitario.

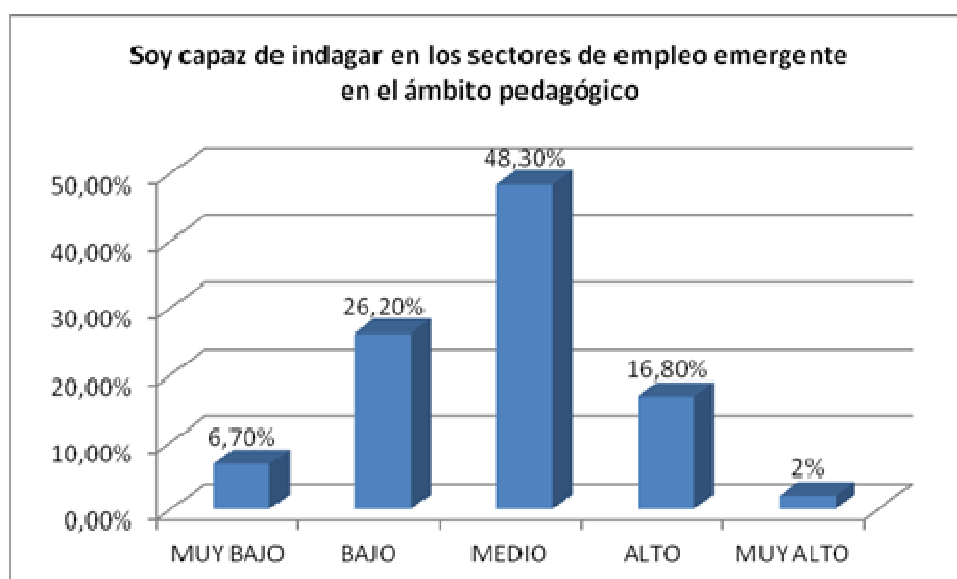
2. La conciencia del perfil profesional del alumnado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga: algunos resultados de un proyecto de innovación educativa

La titulación de Pedagogía es concebida por el alumnado encuestado como una carrera que permite un acercamiento moderado a las tendencias actuales del mercado laboral. Ciertamente, un 46,30 % considera que estudiar esta carrera le permite un acercamiento que no deja de ser medio, mientras que no podemos obviar que son más los alumnos que consideran que no le está sirviendo para acercarse de manera decidida y proactiva al actual marco de tendencias laborales en la sociedad del conocimiento y de modernidad líquida en que vivimos imbuimos. De hecho un 28,20 % del alumnado plantea que la carrera de Pedagogía le ayuda poco a un acercamiento cognitivo y estratégico que hoy en día es fundamental. Un 8,70 % se muestra más contrariado con la idea de que la carrera de Pedagogía sea un buen trampolín que les permita estar al día en las nuevas tendencias laborales y de nacimiento de nuevos yacimientos de empleo.

Por el lado contrario, sí nos encontramos con un porcentaje significativamente inferior, un 13,40 % y un 3,40 % que consideran que la titulación de Pedagogía sí les aporta satisfactoriamente y de manera muy alta esa aproximación conceptual y estratégica que plantean necesaria e ineludible en una titulación superior en la universidad del siglo XXI. Es obvio que conceptos tales como cultura emprendedora, flexiseguridad, creatividad, talento, redes de apoyo y empleabilidad deben estar presentes en los contextos de formación de unos centros universitarios preocupados no sólo por la ciencia y el desarrollo integral y armónico de los estudiantes, sino también y especialmente por su capacitación competencial y adecuada adaptación en un mercado laboral plagado de incertidumbres y de necesidades perentorias de reajustes y actualizaciones formativas para el empleo. En este punto, las carreras y los propios docentes universitarios no pueden obviar la función orientadora y de asesoramiento especializado en temas de formación para el empleo, para así poder mejorar la propia empleabilidad de los actuales estudiantes universitarios, futuros profesionales y trabajadores de una sociedad en permanente dinámica de ajuste y cambio laboral. Estos cambios y ajustes tienen una amplia casuística que no vamos a desarrollar ahora. Sí cabe señalar ahora que el alumnado universitario sí es consciente de que debe exigir a las instituciones universitarias e incluso a su profesorado, una sensibilidad proactiva hacia todo lo que tiene que ver con su inclusión sociolaboral, parte esencial del desarrollo humano y también motivo conductor de una adecuada formación científica y profesional en las aulas universitarias.

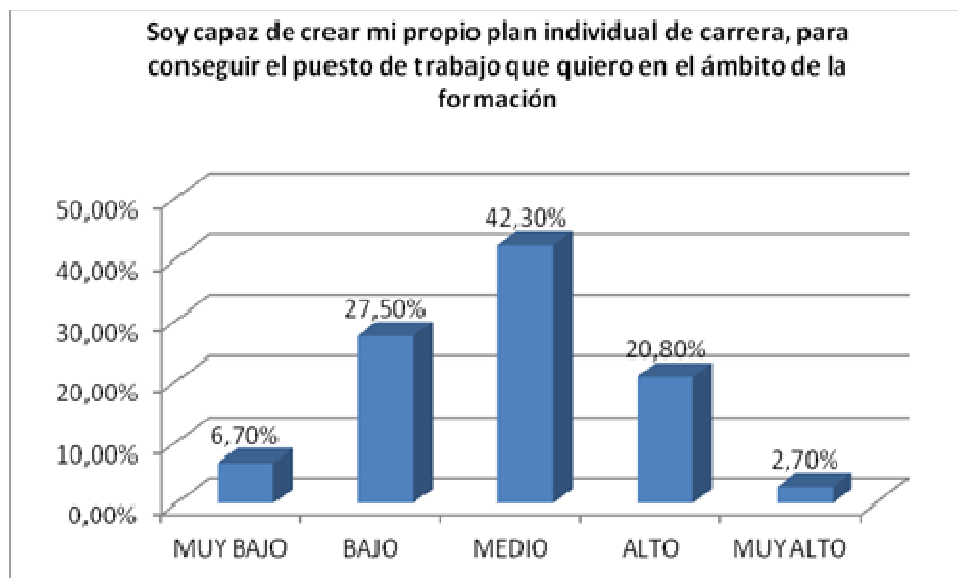


A la luz de los datos obtenidos en nuestro estudio, podemos afirmar que el alumnado de Pedagogía se considera razonablemente capacitado para indagar en los yacimientos de empleo relacionados con su ámbito de estudio y formación, esto es, la Pedagogía y empleos relacionados con la educación tanto formal como no formal. Dicho esto, tenemos que señalar que un 48,30 % apunta a que es medianamente competente en buscar empleos y tener conciencia de ellos en el marco de los nuevos y emergentes trabajos en el campo de la formación. No obstante, son más los alumnos y alumnas quienes no se ven tan capacitados para tener una competencia adecuada o más bien baja (26,20 %) y muy baja (6,70 %) para afrontar con garantías el esfuerzo que supone indagar, muchas veces en condiciones de inseguridad y de incertidumbre, en empleos relacionados con la formación fuera del ámbito público y de la seguridad que puede ofrecer todavía trabajar para la administración pública en un puesto de funcionario del Estado o de la administración autonómica.



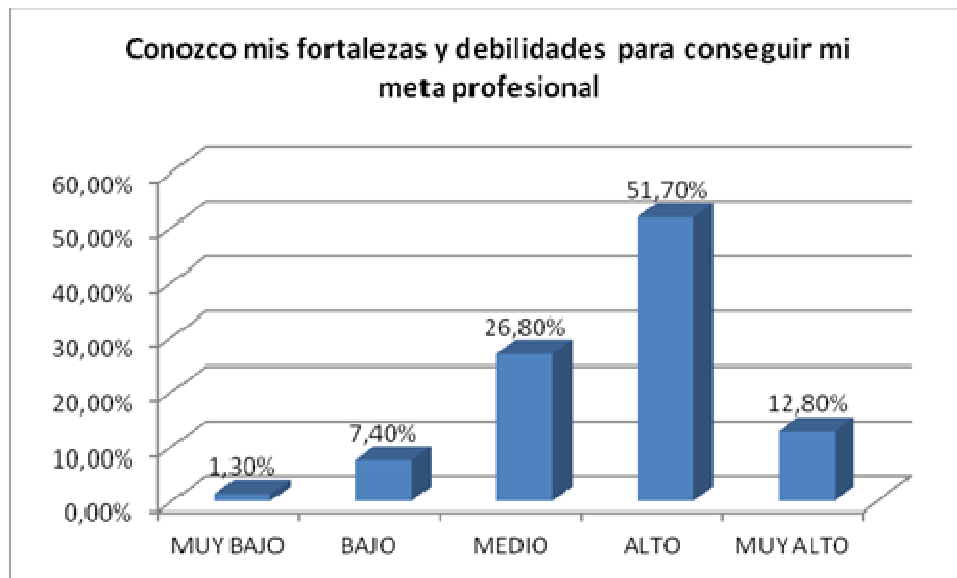


Por otra parte, es sumamente interesante conocer que en el escenario universitario todavía los planes individuales de carrera no son elementos donde el alumnado tenga una especial seguridad. De hecho, una mayoría significativa, en concreto un 42,30 %, asegura tener una capacidad media para poder crear e impulsar un plan individual de carrera para intentar conseguir un puesto de trabajo en el ámbito de la formación y los servicios educativos. Además, es relevante encontrarnos más alumnos que consideran que tienen una capacidad baja (27,50 %) y muy baja (6,70 %), respecto a aquellos que sí tienen una capacidad alta (20,80 %) y muy alta (2,70 %). Esto nos lleva a considerar las escasas herramientas metodológicas y de orientación existentes en el ámbito de la propia Facultad de Ciencias de la Educación. La orientación universitaria hasta la fecha ha sido vista como algo poco operativo y escasamente atribuible a las propias competencias de los docentes, incluso de la propia instancia institucional. No obstante, en estos momentos de perplejidad y de incógnitas sociales, económicas y laborales, las propias instituciones universitarias se están percatando de las necesidades orientadoras que tienen los alumnos universitarios, especialmente para la toma de decisiones y la mejora de su confianza y su resiliencia en momentos sociales como los que estamos viviendo en España en plena crisis económica a finales del año 2012.



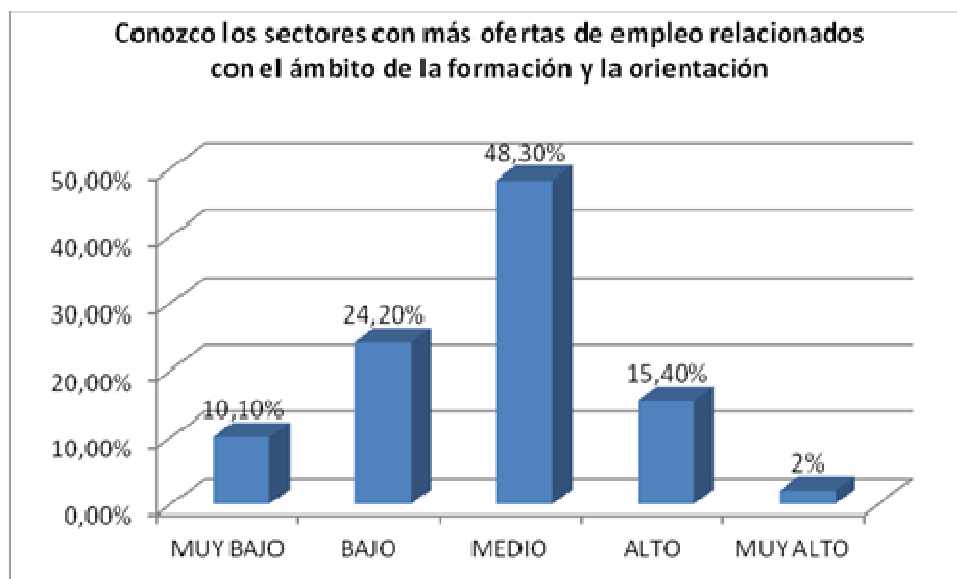
No obstante, es digno de destacar que los alumnos encuestados son plenamente conscientes de la actual coyuntura formativa, laboral y económica, y responden que son capaces de tener un conocimiento nítido de sus fortalezas y también de sus debilidades a la hora de afrontar sus metas académicas y profesionales. De manera específica, podemos observar que una mayoría de los alumnos, un 51,70 %, manifiesta tener una alta capacidad, mientras que, en segundo lugar, nos encontramos con un 26,80 %, capacidad media, 12,80%, muy alta, 7,40 % baja, y, 1,30 % muy baja.

Ni que decir tiene que el autoconocimiento y la propia competencia personal para identificar capacidades positivas y menos positivas es un reto permanente en la vida académica del estudiante universitario que tiene que intentar optimizar todos los recursos a su alcance para poder mejorar y cumplir sus sueños profesionales y vitales.



Una clave de comprensión de enorme interés tiene que ver con la identificación de sectores profesionales que actualmente tienen un auge significativo, o, por lo menos, mantiene un alto atractivo por el número de ofertas de empleo que puede emerger en ellos. En este punto, un 48,30 % del alumnado universitario considera que tiene una capacidad más bien media de poder conocer esos sectores profesionales vinculados a la formación y la orientación. Esto lo podemos atribuir a la existencia de una situación socioeconómica bastante compleja e incluso convulsa que ha impreso de inseguridad el propio sector educativo. De hecho, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que los recortes en el sector público en materia educativa ha sido un elemento que ha venido a provocar más incertidumbre todavía en las propias carreras académicas de estos alumnos que pensaban que la seguridad estaba en el empleo público. Lógicamente, esta dinámica y las perspectivas futuras nada halagüeñas nos hacen pensar que el propio alumnado está reflexionando seriamente sobre las alternativas profesionales al sector público, de tal manera que el ámbito privado y las iniciativas sociales y empresariales surgen como nuevos ejes sobre los que los alumnos están comenzando a construir sus conocimientos y su propia mirada de futuro. Es más, no podemos negar la existencia de alumnado que esté poniendo su mirada en el autoempleo y en la cultura emprendedora como fórmulas creativas y proactivas para intentar salir de la apatía y cierta oscuridad creada en torno al ámbito formativo en los últimos tiempos.

Por su parte, vemos como el alumnado considera que tiene un conocimiento bajo (24,20 %) y muy bajo (10,10%) sobre los sectores con más ofertas en el ámbito de la formación y orientación, frente a un 15,40% que expresa poseer un alto conocimiento y un 2 % muy alto.



3. Reflexiones finales

Ni que decir tiene que apostamos decididamente por la promoción en la Facultad de planes personalizados e individualizados de gestión de carrera para todo el alumnado sin ningún tipo de excepción. Es más, esta tutorización debe ser más intensa en aquella población que pueda tener alguna necesidad extra de orientación, nos referimos a alumnado que presenta algún tipo de diversidad funcional o que presente algún tipo de situación personal o familiar que requiera mayor apoyo institucional y de orientación universitaria. Aún así, los planes de gestión de carrera son instrumentos formativos que pueden ser impulsados por profesorado mentor siempre y cuando existiera esa figura que, por desgracia, no existe en el actual panorama universitario andaluz y español.

No obstante, la existencia de servicios de orientación universitaria en las facultades de educación posibilitaría la puesta en marcha de iniciativas y acciones más sistemáticas para generar espacios de intercambio no sólo entre docentes y alumnos, sino entre los propios alumnos universitarios de los distintos cursos. Así, por ejemplo, los planes de gestión de carrera podrían ser diseñados con el asesoramiento especializado de un docente que tenga formación específica en orientación universitaria en un primer momento, pero en etapas superiores lo ideal, desde nuestro punto de vista, es que estos planes tengan cada vez una mayor autonomía y cooperación con el apoyo de alumnos facilitadores o alumnos mentores que podrían ayudar a los alumnos más jóvenes, de 1º y 2º curso de Grado, a ir construyendo su perfil y su propio curriculum vitae de manera progresiva. Además, no cabe duda que el ejemplo y la experiencia de alumnos de cursos superiores puede ser un estímulo impagable para generar una orientación efectiva, flexible y dinámica.



Referencias Bibliográficas

- CASTILLA, M^a T. Y LEIVA, J. (2012). “Cultura emprendedora en el contexto universitario: una aproximación pedagógica”. I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional. Málaga: UMA.
- CLARK, B. (2004). Delineating the Character of the Entrepreneurial University, *Higher Education Policy*, 17, 355-370.
- CLARK, B. (1996). *Creando Universidades Emprendedoras en Europa*, *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, 21, 373-392.
- CLARK, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- DALMAU, J. I.; ALONSO, J. L.; COLOMER, J. (2003). *Programa IDEAS. Un modelo de éxito para fomentar la creación de empresas desde las universidades*. Valencia: UPV.
- ECHEVERRÍA M.V. Y GALINDO, R. (2011). Diagnóstico de la cultura emprendedora en la Escuela de Ingeniería de Antioquia, *Revista EIA*, 15, 85-94.
- ETZKOWITZ, H. (2004). The evolution of entrepreneurial university, *International Journal of Technology and Globalisation*, 1, 64-77.

Reseña Curricular de la autoría

Juan J. Leiva Olivencia es Profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

María del Rocío Jiménez Cortés es Profesora de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

María Teresa Castilla Mesa es Profesora de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y Coordinadora del Proyecto de Innovación Educativa denominado “*Desarrollo y adquisición de competencias profesionales en la formación universitaria: Nuevos enfoques para el Prácticum, la orientación y la tutorización. El diseño del Plan de Gestión de Carrera y la incorporación del Aprendizaje Servicio como metodologías reflexivas, colaborativas y participativas*” (PIE10-149), financiado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga.



LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC EN EL BALANCE DE COMPETENCIAS. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PADUA (ITALIA)

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad.

López Medialdea, Ana

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA almedialdea@upo.es

Ávila Cruz, Yeslaine M.

Dpto. de Filosofía, Sociología, Pedagogía y Psicología aplicada-FISPPA- Universidad de Padua. Capitaniato N. 3. 35139, Padua, ITALIA yeslainemarisol.avilacruz@studenti.unipd.it

Resumen: El trabajo que se presenta a continuación es el resultado de una experiencia puesta en marcha en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Padua (Italia). El origen, está basado en el modelo de balance de competencias de la Universidad de Padua (Italia), en el Proyecto MOIRC (Modelo Operativo Integrado para el reconocimiento y certificación de las competencias), financiado por el Fondo Social Europeo 2007-2013, en la región del Véneto. La comunicación se divide en dos partes. La primera es un resumen sobre las perspectivas de diferentes autores sobre el balance de competencias y formas de uso. La segunda parte, es la experiencia llevada a cabo dentro del último curso del grado de Educación para Adultos de la Facultad de Educación de la Universidad de Padua.

Con esta experiencia, se pretende realizar una propuesta de utilización del balance de competencias en los sistemas y servicios de orientación de la Universidad mediante el uso de e-rúbricas. Este nuevo uso va a facilitar el autoconocimiento de las propias competencias, y la elaboración de un proyecto personal, profesional y/o académico, para estudiantes y egresados en su transición al mundo del trabajo.

Palabras Clave: Orientación, balance de competencias profesionales, e-rubrica, EEES.



Introducción

En el momento actual, con una alta tasa de desempleo provocada por la crisis económica, social y política, la Universidad se ve obligada a desarrollar estrategias que conecten su oferta formativa y la certificación profesional exigida; mientras que los ciudadanos y egresados universitarios tiene la necesidad de adecuar sus proyectos profesionales a las nuevas exigencias del mercado. Por tanto, el Balance de Competencias según Galliani, Zaggia y col. (2011:51) “encuentra un función social antes que individual, que lo hace más actual que nunca haciendo necesaria una revisión de los instrumentos y métodos, fijando la atención de modo particular en los cambios actuales que interesan a la Universidad y a la población estudiantil”. En este sentido el modelo creado del proyecto MOIRC (Modelo Operativo Integrado para el reconocimiento y certificación de las competencias), financiado por el Fondo Social Europeo 2007-2013, en la región del Veneto. Tiene la intencionalidad de facilitar en personas jóvenes y adultas (desocupados o ocupados) la ayuda y soporte para: a.- adquirir un título de estudio, b.- reincorporación al mundo del trabajo, c.- obtener una convalidación/certificación de las competencias adquiridas en su historia. Proponiendo modelos e instrumentos dentro del balance que sirvan para el reconocimiento y certificación (basados en estándares de acreditación e instrumentos metodológicos de acompañamiento y orientación individual) de las competencias maduras en el ámbito formal y no formal alcanzadas al finalizar el periodo de estudio o de trabajo.

1. El balance de competencias como instrumento de auto-evaluación

Contextualizar el desarrollo del balance de competencias, supone hacer un breve resumen sobre cómo y por qué surge. El primer movimiento nace inicialmente en Francia hacia mitad de los años 80 debido a la crisis económica y social del momento causada por los procesos de reestructuración industrial acontecidos. La suma de las nuevas demandas del sector de los Recursos Humanos y la Orientación para el Empleo tradicionalmente entendida en Norteamérica, Norte de Europa, y España, como la orientación hacia el tránsito para la vida adulta, incitan la necesidad de elaborar instrumentos que permitan al ciudadano organizar su “patrimonio laboral hasta la fecha” y facilitar su nueva reincorporación laboral. Este movimiento llega al contexto italiano en los años 90, y se institucionaliza en el año 1991 en Francia.

En el Marco Europeo, para autores como Lemoine (2002) el proceso del balance de competencias tiene como objetivo permitir a las personas adultas identificar las propias competencias, conocerlas mejor y, a partir de ello, construir un proyecto personal y profesional, evidenciando los medios y fases para realizarlo. Pero, ¿qué se entiende por competencia?. Son numerosos autores los que en los últimos años, han tratado de aclarar el término, llegando a un punto común como citan Domínguez y Hermosilla, (2010:70)

“SABER (el conjunto de conocimientos que permiten alcanzar una competencia), SABER HACER (conjunto de técnicas, herramientas y procedimientos en definitiva, habilidades que es necesario aplicar para alcanzar una competencia) y SABER ESTAR (actitudes ajustadas a normas, reglas, valores o paradigmas sociales, científicos o personales que suponen conseguir la competencia) existen elementos ampliados por diferentes autores como QUIERO HACER y PODER HACER (Pereda y Berrocal, 2001) SABER A SABER y SABER DESAPRENDER (Ferrández y Tejada, 2000) o SABER TRANSFERIR (Domínguez,2000)”

Y aunque, el balance se trata inicialmente según LeBoterf (2005 en Galliani, Zaggia y col. 2011:127) de la descripción de competencias como “el resultado del saber hacer, querer hacer y poder hacer” el conjunto de estas competencias descritas posibilitan formular y asumir metas de cambio laboral y profesional.



Es por ello que el balance de competencias, ha de traducirse en un plan de acción operativo que contemple los objetivos de las personas y los recursos que se habilitarán para conseguirlos con vistas, a la definición de un proyecto de vida personal y profesional. En la misma línea Chisvert, (2009:138) manifiesta cómo el balance de competencias “permite al usuario/a conocerse mejor, descubrir sus posibilidades y competencias personales y profesionales, y trazarse un proyecto de vida; posibilitando la detección de necesidades y la definición de itinerarios formativos,”. Tomando como partida, las ventajas que permite al usuario, ¿por qué no utilizarlo con los futuros egresados de nuestras universidades?, ¿no son ellos, unos de los principales eslabones de una sociedad inmersa en la problemática económica y social acaecida?, ¿no es acaso misión de la Universidad el formar a futuros ciudadanos activos en la sociedad actual? De ahí la idea de utilizar el balance de competencias como un método útil para el diseño del proyecto profesional de los futuros egresados universitarios.

2. Experiencia del balance de competencias

La experiencia del balance de competencias parte de un seminario desarrollado dentro del título de Educación para Adultos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Padua, durante el periodo comprendido entre los meses de abril y junio de 2012.

El objetivo de la experiencia ha sido utilizar el modelo del balance de competencias como un servicio universitario para facilitar el autoconocimiento de las propias competencias ya adquiridas, y la elaboración de un proyecto profesional que permita una óptima transición al mundo del trabajo. Sus destinatarios fueron estudiantes y egresados universitarios.

El desarrollo del seminario se realizó mediante dos metodologías diferenciadas. La primera, realizada por la mayoría del grupo de alumnado, se llevó a cabo siempre de manera presencial. Y la segunda metodología, combinó la modalidad presencial con el uso de las nuevas tecnologías y espacios virtuales, a través del programa Skype.

Esta segunda experiencia es la que a continuación se presenta como buenas prácticas.

2.1. Metodología seguida en la experiencia

Para la realización del balance de competencias, se establecieron los siguientes criterios:

- modalidades de desarrollo: presencial y virtual.
- roles de los participantes: el rol del orientador/a, el alumnado con menor experiencia laboral y para el rol de usuario/a, el alumnado con mayor número de experiencias laborales.

Como se refleja en la siguiente tabla, el seminario fue estructurado en tres encuentros presenciales con una duración de cinco horas de trabajo presencial y un total de 10 horas de trabajo on-line, virtual.



Fases del Balance de Competencias	Número de encuentros Fecha	Duración supervisor /usuario	Modalidad de encuentro
FASE PRELIMINAR	1º.- 16/5/12	1 hora	Presencial
FASE DE INVESTIGACIÓN	2º.- 18/5/12	2 horas	Presencial
	3º.- 22/5/12	1,30 minutos	Virtual (skype)
	4º.- 24/5/12	1.30 hora	Virtual (skype)
	5º.- 29/5/12	2 horas	Virtual (skype)
	6º.- 3/6/12	1.30 horas	Virtual (skype)
	7º.- 5/6/12	1 hora	Virtual (skype)
	8º.- 8/6/12	1.30 hora	Virtual (skype)
	9º.-10/6/12	1 horas	Virtual (skype)
	SÍNTESIS	10º.- 15/6/12	2 horas
Total		15 horas	

Tabla: 1- Distribución de la metodología de trabajo en el balance de competencias.

2.1.1.Fases de balance de competencias

Siguiendo las fases propuestas por Serbati (2011:83), para el balance de competencias, coincidiendo con la Carta de Qualità Europa Bilancio della Competenza de la FECBOP (Federation Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle) 2005, se establecen como fases:

- Preliminar (prediagnóstica, acogida o introductoria)
- Investigación (diagnóstica, profundización, análisis)
- Síntesis y devolución.

2.1.1.1. Fase Preliminar (prediagnóstica, acogida o introductoria)

- Primer encuentro Presencial:

Presentación del supervisor-(orientador/a) y del balance de competencias, para verificar su correspondencia con las necesidades del usuario/a. Se estipula el contrato del balance de competencias y se define el proceso a seguir.

2.1.1.2. Fase de Investigación (diagnóstica, profundización, análisis)

- Segundo encuentro Presencial:

Se presentan al usuario/a, tanto la rúbrica de *datos personales* como la rúbrica referida a la *historia de vida*. En este encuentro, se inicia una reflexión sobre la autobiografía relacionándola con las experiencias más significativas de vida: personales, académicas y profesionales. El usuario/a terminará de manera individual el trabajo de autorreflexión por escrito (limitado a tres páginas).

- Tercer encuentro vía skype con videoconferencia

En primer lugar, se dialoga sobre la historia de vida concluida de la fase anterior. En segundo lugar, se presentan las diferentes rúbricas para el *análisis de los procesos formativos, formales o no formales* (tanto concluidos como abandonados).

El primer objetivo, es reflexionar sobre las decisiones personales que han influido en el usuario/a para seleccionar sus procesos formativos, así como a no concluirlos. Se pretende también, identificar las



cualidades personales maduradas en esos periodos formativos y los conocimientos y habilidades adquiridas. Finalmente, se trata de identificar aquellas situaciones personales que han influido en su desempeño formativo. Para concluir esta parte del proceso, el usuario/a de manera individual recopila la acreditaciones, certificados y títulos de cada una de las experiencias formativas mencionadas que más tarde añadirá a su portafolio de competencias.

- Cuarto encuentro vía skype con videoconferencia.

Durante este encuentro se dialoga sobre las respuestas dadas en las rúbricas de la sesión anterior (procesos formativos) y se presentan las rúbricas para el *análisis de las experiencias profesionales y extra profesionales*, con la finalidad de analizar los conocimientos, las habilidades y cualidades adquiridas en el desarrollo de los mismos. Analizando la duración del periodo de trabajo, tipo de empresa, desempeño profesional, responsabilidad ejercitada, tipología de contrato laboral... para propiciar en el usuario/a una reflexión y autoanálisis sobre su trayectoria profesional. Finalizado el encuentro, el usuario/a concluirá de manera autónoma e individual la reflexión sobre su experiencia profesional, y recopilará aquellas acreditaciones que puedan ser incluidas en el portafolio profesional.

- Quinto y sexto encuentro vía skype con videoconferencia.

Inicialmente se dialoga sobre la fase anterior (análisis de las experiencias profesionales y extra profesionales) y en segundo lugar se presentan las rúbricas *de los saberes a las competencias*. La finalidad de esta fase es ayudar al usuario a traducir las experiencias formativas formales e informales, las experiencias profesionales y extra-profesionales en competencias, siguiendo la clasificación ATECO (Actividad Económica) e ISTAT (Instituto Nacional de Estadística), así como el sitio de la Isfol Orienta (Instituto para el desarrollo de la formación profesional) y su respectiva codificación. También se pretende la autoevaluación del nivel de adquisición de dichas competencias con cada una de las competencias identificadas mediante la recopilación de las acreditaciones.

Esta fase se realizó durante dos encuentros de videoconferencia, debido a la complejidad y extensión de la misma, para así dar mayor disponibilidad de tiempo al usuario/a en la identificación de las competencias según los cánones nacionales establecidos.

- Séptimo encuentro vía skype con videoconferencia.

En este encuentro, se dialoga sobre la fase anterior y se verifica la clasificación y autoevaluación realizada (de los saberes a las competencias). En segundo lugar se presenta la rúbrica del *Currículum Vitae con el formato Europass*, y el *portafolio de idiomas* con la finalidad de estructurar las propias competencias según el Espacio Europeo, y declarar y autoevaluar los propios conocimientos lingüísticos según el formato propuesto. Finalizada la sesión, el usuario/a tiene como actividad completar las rúbricas presentadas.

- Octavo encuentro vía skype con videoconferencia.

En este encuentro, se dialoga y reflexiona sobre las respuestas dadas en las rúbricas de la fase anterior (CV con el formato Europass y el portafolio de los idiomas), y se presentan las rúbricas del *mapa de las competencias y mis competencias vistas por*. La finalidad es de proyectar de manera gráfica las propias competencias dando una jerarquía a las mismas. Finalizada la sesión, el usuario tiene como actividad concluir las rúbricas facilitadas durante esta sesión.



- Noveno encuentro vía skype con videoconferencia.

Se dialoga y profundiza sobre las respuestas de la fase anterior (el mapa de las competencias y mis competencias vistas por), y se presentan las rúbricas, *a- cualidades personales, valores profesionales, las profesiones de mi interés. b- la finalidad, objetivo, destinatarios y difusión del portafolio de competencias.* La finalidad de la primera, es la identificación de los objetivos, etapas, acciones, conexiones, tiempos y costos necesarios para la realización del proyecto profesional. Mientras que la de la segunda, es la de identificar elementos importantes que expliquen finalidad del instrumento al usuario/a. En esta sesión se deben concluir la rúbricas y proporcionar todo el material al supervisor-(orientador/a), quien realizará el informe de síntesis del balance de competencias.

2.1.1.3. Fase de Síntesis y Devolución de Resultados.

- Decimo encuentro presencial.

En este encuentro el supervisor-(orientador) hace lectura del **documento de síntesis del balance** de competencias construido y redactado previamente con las informaciones suministradas por el usuario. Y se hacen las modificaciones pertinentes en el caso que existan en este. Este documento, se entrega de forma impresa, firmado por el usuario/a y supervisor-(orientador/a)

3. Resultados y propuestas

3.1. Resultados de la experiencia

El balance de competencias como metodología ha permitido al usuario vivir un proceso de análisis, reflexión y profundización de la propia experiencia de vida. Así como descubrirse, crecer y proyectarse tomando en consideración sus cualidades, conocimientos, habilidades, competencias, y motivaciones. También se ha alcanzado la elaboración de un proyecto profesional y/o académico. Para su desarrollo ha sido fundamental la dedicación y flexibilidad de las partes involucradas.

Si el balance de competencias implica solicitar a los estudiantes procesos de reflexión y autoevaluación sobre su aprendizaje y experiencia laboral, nos planteamos ¿por qué no se utilizan herramientas y nuevas metodologías que permitan una autoevaluación mediante e-rúbrica?. Situar el balance de competencias dentro de esta concepción de la evaluación, representa un modelo innovador que permite que orientador y orientado (en este caso estudiante de últimos cursos y egresados) puedan observar con mayor facilidad la evolución de su proceso de balance de competencias e historia laboral, identificando los indicadores y evidencias de éxito de las competencias profesionales desarrolladas y adquiridas, además de establecer con los asesores un debate, y reflexión (presencial o virtual) sobre la calidad de las evidencias que van a permitir la evaluación y acreditación de los aprendizajes y competencias profesionales alcanzadas mediante los criterios e indicadores de la e-rúbrica.

De este modo, la experiencia desarrollada del balance de competencias a través de Skype presenta como ventajas el ser: a) flexible y cómodo, ya que previo acuerdo se puede desarrollar en horas y días fuera del horario tradicional de trabajo y permite que personas con alguna limitación física, o diversamente hábiles puedan realizarlo desde la tranquilidad de su casa, oficina, etc. acorta las distancias permitiendo realizar viajes; b) económico, ya que el usuario no se tiene que desplazar físicamente hasta la ubicación del orientador; c) ecológico con el medio ambiente pues reduce el uso de material fungible; d) responde a las demandas de la sociedad de la información y comunicación actual, con el soporte de las nuevas tecnologías; e) personalizado pues permite escoger orientadores que se encuentren fuera de la ciudad o en otros países.



Atendiendo ahora a las desventajas, se detectó como: a) la mala conexión a la red, puede generar momentos de lentitud, pérdida de imagen o desconexión, debiendo retomar el argumento discutido, creando interrupciones que pueden inferir en el buen desenlace del encuentro y hasta puede causar la postergación de la sesión para otro momento. b) la sesiones de red solo auditivas por dificultades para la videoconferencia, generan mayor dispersión para el desarrollo de la actividad. c) el uso no adecuado de las e-rubricas o el exceso de trabajo en las sesiones, puede provocar en el orientado rechazo, por considerarlo un proceso demasiado arduo y pesado, principalmente cuando se ha madurado una importante experiencia laboral académica y extraprofesional. d) el no tener tiempo suficiente para completar las e-rubricas, puede generar dispersión provocando como consecuencia informaciones superficiales sin promover una adecuada reflexión (para las personas que han madurado una experiencia laboral con actividades similares, es recomendable agrupar las mismas para evitar la repetición en la identificación de las competencias).

Es importante mencionar, que se trata de un documento, abierto, flexible y en constante evolución, para la incorporación de las nuevas experiencias formativas y laborales, así como intereses personales del usuario.

3.2. Propuestas de futuro: uso de la e-rúbrica

Después de la experiencia desarrollada como propuesta de futuro se plantea el uso o aplicación del balance de competencias al interno de una aplicación web 2.0 siguiendo las apreciaciones dadas por autores como Sánchez, (2011:201) para quien una buena optimización de los resultados requiere de "competencias por parte del teleorientador para la intervención", y de incorporar el uso de la e-rubrica como "herramienta que ofrece a los estudiantes información acerca de las competencias que se esperan de ellos, junto con los indicadores o evidencias que le informan de qué tienen que hacer para lograr estas competencias. (...) A la vez, y durante el proceso pueden disponer de una comunicación más inmediata sobre sus avances"(Cebrián, 2012:4). De lo que se deduce, como esta posibilidad, le puede permitir a un gran número de estudiantes auto-orientarse a través de esta aplicación ya que puede ser de acceso al alumnado inscrito en la Universidad.

Para su desarrollo se propone la creación y uso de las siguientes herramientas virtuales:

- eRúbricas: Herramienta para la evaluación de las evidencias y actividades aportadas por estudiantes, desempleados, ocupados que realizan el balance (para el orientador/supervisor)
- eBalance: En él se encuentran diferentes presentaciones, y archivos del contenido, calendario y agenda de encuentros virtuales con el supervisor.
- myebalance: Herramienta para la redacción personal de quien realiza el balance. Es un espacio privado con la opción de intercambio entre el orientador/supervisor y quien realiza el balance (supervisado).
- Foro: Mensajería asincrónica para el desarrollo de los debates, resolver dudas, etc.
- Videoconferencia: Herramienta para el desarrollo de las reflexiones e intercambio de opinión entre supervisor y supervisado y solución de dudas.



Referencias bibliográficas

- CEBRIÁN, M. (2012). Tutorial de la e-rúbrica v.1.3 (consultado 30/7/2012, en http://erubrica.uma.es/?page_id=470)
- CEBRIÁN, M.; ACCINO, J.A. (2009). Del ePortafolio a las tecnologías de federación: La experiencia de ÁgoraVirtual. Jornadas Internacionales sobre docencia, investigación e innovación en la universidad: Trabajar con e-portafolios, Santiago de Compostela, Nov.2009. Consultado 30/7/2012 http://erubrica.uma.es/?page_id=156
- CHISVERT, M.J. (2009). Tesis doctoral “Tránsito hacia una Orientación Profesional Integral. Estudio del proceso de implementación en una Universitat De València”. Consultado 29/7/2012 en <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9659/chisvert.pdf?sequence=1>
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., & HERMOSILLA RODRÍGUEZ, J. (2011). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. XXI: *Revista de Educación*, 12(0). Consultado 30/7/2012, en <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/1126>
- GALLIANI, L, ZAGGIA, C. Y COLS (2011) *Adulti all’università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Pensa. Lecce.
- LEMOINE, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.23.
- LE BOTERF G. (2005). *Ingenierie et evaluation des compétences*, Editions d’organisation, Paris.
- SÁNCHEZ, L. (2011). *Guía práctica del asesor y orientador profesional*. Madrid: Síntesis.
- SERBATI, A., SURIAN, A. (2011) *Bilancio e portfolio delle competenze: Percorsi in ambito cooperativo*. Cleup. Padova.

Reseña Curricular de la autoría

Ana López Medialdea, Licenciada en Pedagogía y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Diplomado en Estudios Avanzados (D. E. A.) por la Universidad de Granada, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Ha trabajado durante dos años como orientadora de secundaria en un centro de la provincia de Almería en el que trabajó en un proyecto I+D+i “*Modelo de aprendizaje para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje*”. Actualmente adscrita al Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla a través de la beca de Formación de Personal Docente Investigador de la Junta de Andalucía (convocatoria 2009) forma parte del Grupo de Investigación GEDUPO (Grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide) con quien ha participado en proyectos como la “*Implentación del Sistema de Acción Tutorial en Grado*” (2009-2010). También forma parte como colaborador asociado del colectivo interdisciplinario INNOVAGOGÍA, la Sociedad Italiana para la Orientación (SIO) y de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RLPO). Ha realizado estancias en Universidades extranjeras como la Università Degly Study di Cassino (Italia, 2002-2004) Akershus University College (Noruega, 2007-2009) donde ha realizado el master Education of Professionals in Teacher Education, bajo el programa Erasmus Mundus (MUNDUSFOR). Y Università di Padova, Italia (2011-2012). Tiene publicaciones relacionadas con orientación educativa y tutoría. Actualmente realiza la tesis doctoral sobre esta línea de investigación.

Yeslaine Marisol Ávila Cruz, es Licenciada en Educación Mención Ciencias Pedagógicas, área: Orientación y Magister en Orientación Educativa en la Universidad del Zulia (Maracaibo-Venezuela). Consiguió el master en Estudios Interculturales y un curso de perfeccionamiento en Psicología de la Orientación en la Universidad de Padúa- Italia. Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Pedagógicas, de la Formación y de la Educación en la misma universidad, donde desarrolla una investigación en relación al Balance y Portafolio de Competencias en adultos. Ha trabajado para el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela donde ha desempeñado diversas funciones como: Orientadora en liceos, Coordinadora de Protección y Desarrollo Estudiantil,



Coordinadora de Comunidades Educativas, Coordinadora del Programa de Salud Integral en las Escuelas Bolivarianas y maestra de escuela elemental. También ha trabajado para la Universidad Rafael Belloso Chacín en Maracaibo (VE), donde se ha desempeñado como profesora en diversos diplomados. Está certificada como profesional de la orientación por la NBCC-I Venezuela. Es miembro de la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientación (FAVO), la Sociedad Italiana para la Orientación (SIO) y de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RLPO), donde se desempeña como suplente de la secretaria de comunicaciones para el periodo 2012-2014. También ha incursionado en el tema de la orientación con comunidades indígenas en Venezuela.



INNOVACIÓN DIDÁCTICA, TECNOLOGÍA 2.0 Y BLOGS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

López Meneses, Eloy

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA elopmen@upo.es

Ballesteros Regaña, Cristóbal

Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA cballesteros@us.es

Resumen: A lo largo de este trabajo presentamos los objetivos, metodología, resultados y conclusiones de una experiencia práctica investigadora con estudiantes universitarios que cursaban la asignatura de Didáctica General, perteneciente al segundo curso de la especialidad de Educación Infantil en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Con el desarrollo de la misma perseguíamos un doble propósito, por una parte, que conocieran y aprendieran a utilizar los cuadernos de bitácoras (blogs) como recursos didácticos para contribuir a su formación como futuros profesionales de la educación y, por otra, que mediante la utilización de los mismos se convirtieran en agentes activos para la construcción de su propio conocimiento.

Palabras Clave: innovación didáctica, tecnología 2.0, blog, constructivismo, aprendizaje significativo.



1. Experiencia virtual universitaria

Las nuevas tendencias tecnológicas están trayendo nuevas formas de relacionarnos, comunicarnos, aprender o trabajar (Cabero y Llorente, 2010), y en los procesos formativos, han creado cambios de organización, interacción entre los sujetos y de manera especial, en el modo que se aprende y se construye el conocimiento.

Actualmente, diferentes especialistas como Williams (2008), Reamsbottom y Toth (2008), Sultan (2010) y Prensky (2010) reflexionan sobre cómo la juventud de hoy en día convive en una Sociedad digital donde el fenómeno social de Internet se ha convertido en un medio de transformación.

Bajo esta óptica socio-tecnológica, y en concordancia con otros trabajos universitarios (López y Ballesteros, 2008; Cabero, López y Ballesteros, 2009), diseñamos una nueva experiencia universitaria esta vez protagonizada por estudiantes que cursaban la asignatura de Didáctica General (9 créditos), perteneciente al segundo curso de la especialidad de Educación Infantil e impartida en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, con sede en la ciudad de Cáceres (España).

Los objetivos que nos propusimos en la investigación fueron los siguientes:

- Conocer una herramienta social relacionada con la tecnología web 2.0.
- Adquirir las competencias necesarias para el manejo de los blogs como recurso didáctico para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de la asignatura troncal de Didáctica General.
- Expresar y difundir las ideas previas de los estudiantes sobre el concepto de Didáctica a través de una aplicación del software social.
- Ser agentes activos y autónomos en el proceso de construcción del conocimiento.
- Aprender a buscar, seleccionar y analizar Unidades Didácticas virtuales apoyándose en diferentes servicios y herramientas de Internet: buscadores, chat, foros, listas de distribución, blogs, wikis, etc.; para elaborar un repositorio de éstas para futuras promociones académicas de estudiantes.
- Diseñar y elaborar blog personales para exponer y divulgar sus pensamientos.

2. Desarrollo de la experiencia

La investigación pretendía, principalmente, que los estudiantes aprendieran a utilizar los cuadernos de bitácoras (blogs) como recursos didácticos para la formación de futuros profesionales de la educación, de modo que se convirtieran en agentes activos de su proceso de construcción del conocimiento; además de realizar una aproximación conceptual al término de Unidad Didáctica y elaborar un repositorio de éstas.

Durante la segunda semana del mes de enero se dedicó una sesión de dos horas para explicar su manejo y el guión de las actividades de los blogs correspondiente al segundo cuatrimestre (tabla 1).

Se empleó el servicio Blogger (<https://www.blogger.com>) que se encuentra en el puesto duodécimo del listado de herramientas 2.0 para el aprendizaje expuesto por el Centro Learning & Performance Technologies (C4LPT) (Hart, 2011). En este sentido, los blogs son aplicaciones sencillas de utilizar (Aguaded, López Meneses y Alonso, 2010). Se valoraba sobre un 10% de la nota final de la asignatura.



GUIÓN DE LA ACTIVIDAD: Blog sobre Unidades Didácticas
1. Datos del estudiante.
<ul style="list-style-type: none">• Nombre del estudiante.• Nombre del cuaderno de bitácora.• Especialidad.
2. Cuestionas a resolver.
<ul style="list-style-type: none">• Aportación personal sobre el concepto de Unidad Didáctica.• Selección de dos Unidades Didácticas relacionadas con la Educación Infantil.
3. Evaluación.
<ul style="list-style-type: none">• Valoración de las Unidades Didácticas seleccionadas. Indicar sus fortalezas y debilidades didácticas.

Tabla 1. Guión de la actividad: Blog sobre Unidades Didácticas.

Bajo la perspectiva constructivista e investigadora, los estudiantes tenían que expresar de forma individual, a través del envío de comentarios a su propio blog y al edublog de la asignatura (figura 2), sus opiniones personales e ideas previas sobre el concepto de Unidad Didáctica. Posteriormente, durante el mes de febrero, en dos sesiones presenciales de una hora de duración, se debatieron los comentarios enviados por los estudiantes y se elaboró de forma colectiva una aproximación conceptual a dicho término. Asimismo, debían seleccionar, analizar y evaluar las dos mejores Unidades Didácticas publicadas en Internet, apoyándose en los diferentes servicios y herramientas de la tecnología web (buscadores, chat, foros, listas de distribución, blogs, wikis, etc.) y enviando un comentario tanto a su propio blog como al edublog de la asignatura.



Figura 2. Edublog de la asignatura: <http://mejorar-unidades-didacticas.blogspot.com/>



3. Metodología

La metodología utilizada en el estudio fue de corte cualitativo y descriptivo. Para el desarrollo del análisis cualitativo se tuvo en cuenta que el análisis de los datos cualitativos exige que sea el evaluador quien atribuya los significados, elabore los resultados y extraiga las conclusiones. El registro de los datos puede hacerse de diversas formas, aunque finalmente el evaluador cualitativo debe transcribir la información a textos escritos con los que trabajar posteriormente. También consideramos que el análisis cualitativo de los datos no debía entenderse como un proceso lineal sino como un proceso cíclico, a veces simultáneo, en todo caso interactivo.

Aunque había 86 estudiantes matriculados en la asignatura para esta actividad del segundo cuatrimestre sólo participaron 48 estudiantes. Para analizar los 54 comentarios enviados (figura 3) se transformó el conjunto de la información obtenida previa transcripción de los datos recogidos. A continuación se realizó una lectura profunda de los mismos y categorizó toda la información registrada aplicando la técnica de análisis de contenido y siguiendo un procedimiento organizado en tres fases principales (Bardin, 1986; Bogdan y Biklen, 1992):

Fase 1. Identificación de unidades de información: codificación. Durante esta primera etapa se procedió a la codificación global de los datos mediante la identificación de unidades de información o “*segmentos de contenido*”, como unidades de base, que nos permitirán una descripción precisa de las características pertinentes de contenido.

Fase 2. Categorización. Una vez delimitadas las unidades de análisis fueron ordenadas y organizadas en función del sistema de categorías diseñado para el proyecto de investigación. De esta manera, tuvimos estructurada y sistematizada toda la información disponible sobre cada una de las dimensiones y categorías definidas en el mismo.



Figura 3. Comentarios enviados por los estudiantes de la Asignatura de Didáctica General:
<https://www.blogger.com/comment.g?blogID=8553126494105133430&postID=820555260075772761>

Fase 3. Interpretación e inferencia. Finalmente, el proceso de análisis de los datos se completó con una tercera etapa en la que se procedió a la interpretación de las diferentes unidades de información categorizadas. Una vez codificados los datos se procedió a la tabulación para su ordenación



sistemática en tablas y representación gráfica y, de este modo, facilitar la interpretación y explicación de los resultados que detallamos a continuación.

4. Resultados

Una vez realizado el análisis cualitativo de los datos acerca de la valoración de los blogs hay que destacar, como se observa en la tabla 2 y en la gráfica 1, que la mayoría de los estudiantes partían de la idea de que la Unidad Didáctica sirve al docente como elemento de planificación curricular (32 de 48, f=32). Sirva como ejemplo la aportación de esta alumna:

“Considero que es una buena forma de planificar la enseñanza en la etapa de Educación Infantil, al igual que en las demás etapas, ya que en cada unidad didáctica se pueden encontrar todos los contenidos, objetivos y actividades referentes a un tema concreto” (Raquel Macías. Estudiante de 2º de Educación Infantil).

Entre los elementos que componen una Unidad Didáctica se señalaron los objetivos a conseguir (f=43), los contenidos a enseñar (f=38), las actividades a realizar (f=37), su distribución temporal o cronograma (f=21), las estrategias metodológicas que se van a utilizar (f=20), los recursos a emplear (f=16) y los criterios de evaluación (f=23). Sirvan como ejemplo las siguientes aportaciones enviadas al edublog de la asignatura:

“La Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completa en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado. Por todo esto, es por lo que me parece muy importante” (Lorena Díaz. Estudiante de 2º de Educación Infantil).

“Una UD es un tema que aglutina todos los contenidos a abordar en clase, todo lo que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar en clase. Éstas forman el eje fundamental sobre el que debemos estructurar, como docentes, el trabajo en clase, y ayudan a responder cuestiones importantes como ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo evaluar?, ¿que tiempo hay que emplear?...” (Juan González. Estudiante de 2º de Educación Infantil).

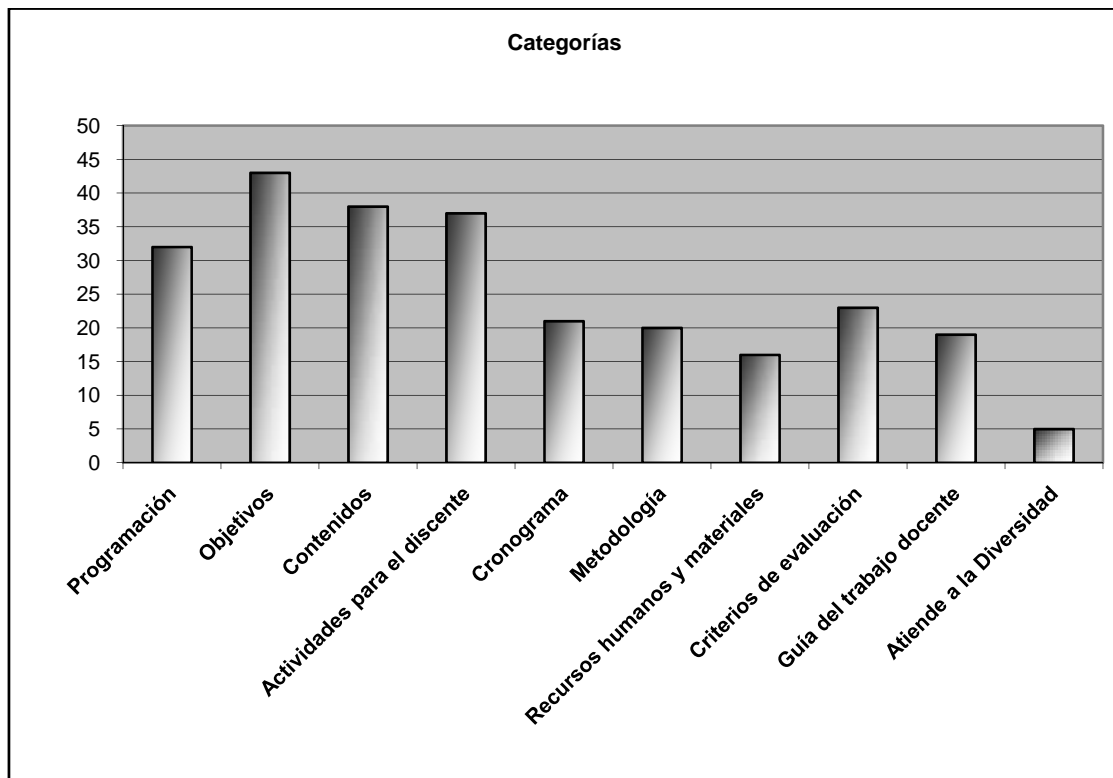
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Unidad de Programación/ Planificación.	32	12,60
Presenta los Objetivos didácticos que se pretende conseguir.	43	16,93
Compuesta por contenidos.	38	14,96
Dispone de actividades para el discente.	37	14,57
Presenta una distribución temporal: cronograma de las actividades.	21	8,27
Declaración de principios metodológicos.	20	7,87
Distribución de los recursos humanos y materiales.	16	6,30
Presenta los criterios de evaluación.	23	9,06
Facilita y guía el trabajo docente.	19	7,48
Atiende a la diversidad.	5	1,97

Tabla 2. Categorías relacionada con la aproximación conceptual al término de Unidad Didáctica.

El 92% de los estudiantes destacaron la necesidad de la Unidad Didáctica como una guía fundamental para planificar, poner en práctica y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, para contribuir a su desarrollo profesional. Sirva como ejemplo el siguiente comentario:



“La unidad didáctica sirve de guía al profesor a la hora de tomar contacto en clase con los niños antes determinado aprendizaje, sea lo que sea, es una buena herramienta de la que se puede valer y con la que debe comprometerse, gracias a ella puede alcanzar grandes objetivos y llevar a cabo diferentes propuestas” (Carmen. Estudiante de 2º de Educación Infantil).



Gráfica 1. Categorías extraídas de los comentarios aportados por los estudiantes.

Por lo que respecta al segundo de los objetivos de la experiencia universitaria, las diferentes valoraciones de los estudiantes coincidían a la hora de confirmar las posibilidades ofrecidas por los blogs para desempeñar un rol activo que les permitió participar directamente en la construcción de los nuevos aprendizajes. Del mismo modo, como se infiere tanto de los mensajes enviados por el correo electrónico como de las opiniones expresadas en las sesiones presenciales, también se constató la facilidad que ofrecen los blogs para su diseño, edición y publicación de información así como sus posibilidades didácticas para el desarrollo de los procesos formativos personalizados.

5. Conclusiones

Hoy en día el uso de las TIC es un objetivo de primer orden en el proceso formativo de la nueva generación de estudiantes (Oblinger y Oblinger, 2005). En este sentido, consideramos que el aprendizaje memorístico, todavía en vigencia en nuestros días (Pérez y Aguaded, 2007), debe dejar paso a nuevos modelos y estrategias de enseñanza, como así lo ha puesto de manifiesto nuestro trabajo.

En este sentido, los resultados obtenidos confirman, por una parte, que la utilización de los blogs en los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una herramienta didáctica adecuada y útil para que los estudiantes puedan desempeñar un papel activo durante su propio proceso de formación, además de favorecer el desarrollo de habilidades de aprendizaje de orden superior, fomentar la creación de comunidades de aprendizaje interactivas (O'Donnell, 2006; Farmer, Yue y Brooks, 2008)



y convertirse en un espacio que estimule y fomente la libre expresión, la creatividad y la comunidad (Huffaker, 2005).

Por otra parte, los estudiantes también han expresado sus ideas sobre el concepto de Unidad Didáctica y su necesidad para guiar el diseño y desarrollo de los procesos formativos:

“Desde mi punto de vista, una unidad didáctica, es una unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos y educativos” (Fátima. Estudiante de 2º de Educación Infantil).

“La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (María Belén. Estudiante de 2º de Educación Infantil).

“Una unidad didáctica es una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula; es la forma de establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse en el medio educativo. Es un ejercicio de planificación, realizado explícita o implícitamente, con el objeto de conocer el qué, quiénes, dónde, cómo y porqué del proceso educativo, dentro de una planificación estructurada del vitae” (Verónica. Estudiante de 2º de Educación Infantil).

Finalmente el último de los objetivos que nos ha permitido alcanzar el desarrollo de la experiencia, aunque en este caso sólo parcialmente, ha sido que los estudiantes experimentaran un proceso de autónomo de búsqueda en la red, en nuestro caso, para localizar los diferentes tipos de elementos que componen las unidades didácticas. Hemos constatado que la mayoría de ellos se limitaban a enviar los primeros enlaces que proporcionaba el único buscador al que recurrían: *Google*, obviando otros servicios más óptimos para la localización de información específica como las bases de datos de bibliotecas, los foros y/o buscadores especializados.

En definitiva, y como corroboran los resultados obtenidos, queremos concluir destacando nuestras premisas de partida con relación a las posibilidades de las tecnologías web 2.0 como valiosos recursos didácticos para la construcción del conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, alejándose de estrategias metodológicas de enseñanza transmisivas y propiciando la reformulación de metodologías socio-constructivistas e investigadoras (Cabero, López y Llorente, 2009). En este sentido, el verdadero potencial de la filosofía Web 2.0 no radica tanto en su aspecto técnico como en el social y educativo.



Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J. I; LÓPEZ MENESES, E; ALONSO, L. (2010). Innovating with Blogs in University Courses: a Qualitative Study. *The New Educational Review*. 22, (3-4), 103-115.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. K. (1992). *Investigación cualitativa de la educación* (2ª ed.). Needham Heights, M. A: Allyn and Bacon.
- CABERO, J y LLORENTE, Mª. C. (2010). Comunidades virtuales de aprendizaje. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Vol. 34, 1-10. http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutec-e_n34_Cabero_Llorente.pdf [Fecha de consulta: 4/06/2012].
- CABERO, J.; LÓPEZ MENESES, E. y LLORENTE, M. C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergabulum.
- CABERO, J.; LÓPEZ, E. y BALLESTEROS, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con *blogs* para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, nº 2, 1-11.
- FARMER, B.; YUE, A. y BROOKS, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (2), 123-136.
- HART, J. (2011). The Top 100 Tools for Learning 2011 List. Centre for Learning y Performance Technologies. (C4PLT). <http://www.c4plt.co.uk/recommended/2011.html>[Fecha de consulta: 14/06/2012].
- HUFFAKER, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*,13, nº 2, 91-98.
- LÓPEZ MENESES, E. y BALLESTEROS, C. (2008). Caminando hacia el software social: una experiencia universitaria con blogs. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 22, 5-23.
- OBLINGER, D. y OBLINGER, J. (Ed.) (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder, CO: Educause.
- O'DONNELL, M. (2006). Blogging as pedagogic practice: Artefact and ecology. *Asia Pacific Media Educator*,17, 5-19.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. y AGUADED, J. I. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizador. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*(pp. 63-75). Madrid: McGraw-Hill.
- PRENSKY, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- REAMSBOTTOM, B y TOTH, C. (2008). The mash-up of Web 2.0 technologies: The future of podcasting and social networking. Paper presented at the International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, Las Vegas, Nevada.
- SULTAN, N. (2010). Cloud computing for education: A new dawn? *International Journal of Information Management*, 30(2), 109–116.
- WILLIAMS, B. (2008). Tomorrow will not be like today: Literacy and identity in a world of multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 682.

Reseña Curricular de la autoría

Eloy López Meneses profesor Titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Doctor Ciencias de la Educación. Premio extraordinario tesis doctoral. Evaluador científico: Comunicar; Enseñanza & Teaching; Comité científico: Relatec, @tic, Hekadomos, Redex, Naer, Aletheia Mayor (Chile). Investigador en más de 22 proyectos competitivos, 42 artículos y más de 30 libros relacionados con Educación y las TIC. Coordinador colectivo docente internacional INNOVAGOGÍA®: <http://innovagogia.jimdo.com/miembros/españa/> Edublog personal:



<http://eloy3000.blogspot.com>. Líneas de investigación: Mooc universitario, TIC en contextos formativos, Diseño MEM y formación de educadores en TIC.

Cristóbal Ballesteros Regaña es maestro, pedagogo y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, donde desarrolla su labor docente e investigadora en el área de Didáctica y Organización Escolar (diseño, desarrollo y evaluación didáctica de medios-TIC y procesos de enseñanza y aprendizaje) como Profesor Contratado Doctor del departamento de Didáctica y Organización Educativa. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica (GID): HUM-0390. Primer Premio Nacional en los Estudios de Ciencias de la Educación, en los Premios Nacionales de Fin de Carrera de Educación Universitaria. Premio de Investigación Social Aplicada al trabajo «Estado actual del voluntariado andaluz: necesidades formativas», organizado por el Área de Acción Social de la Excm. Diputación Provincial de Sevilla. Ha sido becario FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y participado en proyectos de innovación docente relacionados con el EEES, cursos, seminarios y congresos de especialización orientados a la formación didáctica como docente universitario.



EL ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: FACTORES PERSONALES

Línea Temática 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Llorent Bedmar, Vicente

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n 41013 Sevilla. ESPAÑA. alumnosec@us.es

Resumen: El objetivo general de la investigación se centra en el estudio de los factores que inciden en el rendimiento académico universitario en el contexto español, y más concretamente en siete Facultades de Educación españolas. La metodología utilizada se ubica en la modalidad descriptivo-interpretativa, puesto que pretende caracterizar y analizar el objeto de investigación. Asimismo, sigue un enfoque mixto, esto es, se combina la recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

El éxito académico de los estudiantes de las facultades españolas de Educación viene muy determinado por sus rasgos personales. El estudiante que obtiene buenos resultados es maduro, tiene autonomía y capacidad para trabajar en equipo y se esfuerza en los estudios. Además, se siente motivado por su titulación y por ello se dedica en gran medida a los estudios, aunque, en su caso, los logra compaginar con el trabajo a tiempo completo.

Palabras Clave: Éxito, fracaso, universidad, factores personales.



En el 2000 el Consejo Europeo determinó una serie de prioridades comunes para el futuro de la Unión Europea, de tal manera que los sistemas de educación y formación deberían alcanzar en el 2010 el objetivo de *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mayores empleos y con mayor cohesión social”*²⁷. Así pues, considerando los objetivos que la sociedad atribuye a la educación y a la formación se establecía la necesidad de elaborar estrategias de desarrollo a nivel individual, social y económico.

La situación actual en las universidades europeas en pro de los objetivos de Lisboa apunta a ciertas dificultades respecto al logro de dichos objetivos. A pesar del crecimiento de matriculaciones en los centros universitarios europeos, que previsiblemente seguirá creciendo en los próximos años²⁸, las tasas de población que concluyen los estudios superiores en la Unión Europea es del 21%, ligeramente inferior con las de Estados Unidos (38%), Canadá (43%) y Japón (36%)²⁹. Analizar las tasas de fracaso y abandono, así como aspectos vinculados al éxito académico universitario resulta fundamental para desarrollar universidades más eficaces y de mayor calidad, que respondan a nuevos modelos de enseñanza y gestión adaptados a las necesidades emergentes.

El estudio de factores vinculados al éxito o fracaso académico ha tenido un rol muy importante en otras etapas educativas (véase el estudio PISA, PIRLS, etc.). Pero en lo referente a la Educación Superior los estudios empíricos y las informaciones disponibles son pocas, ya que la preocupación por generar una mayor eficacia y calidad de las universidades constituye un tema de estudio emergente³⁰. Por todo ello, resulta necesario acercarse a la realidad educativa de las universidades españolas para determinar cuáles son los factores que afectan al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, atendiendo también a los procesos y estrategias que se están llevando a cabo en las diferentes universidades para responder al Proceso de Bolonia. Todo ello a través de técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas para dar un enfoque global y mixto al objeto de estudio.

En esta línea, hemos realizado una reciente investigación sobre *“Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades españolas. Estrategias*

institucionales de mejora del rendimiento”. Esta investigación ha sido realizada en el marco del Programa de Estudios y Análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2007³¹.

Metodología

El objetivo general de la investigación se centra en el estudio de los factores que inciden en el rendimiento académico universitario en el contexto español, y más concretamente en las Facultades de Educación de las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad de Extremadura (UEX), Universidad de Oviedo

²⁷ El Consejo Europeo de Lisboa se celebró los días 23 y 24 de marzo de 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

²⁸ *El futuro de la educación hasta 2010*, junio de 1999. Comisión Europea, Centro Común de Investigación. <http://www.jrc.es/home/pages/list.cfm>

²⁹ *Movilizar el capital intelectual en Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Abril de 2005, Comisión Europea. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_es.pdf

³⁰ Zimmerman (2003). Peer Effects in Higher Education <http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-64.pdf>

³¹ La presente investigación, con el nº de referencia EA2007-0289, ha sido dirigida por el profesor Ferran Ferrer y realizada por los profesores: Pilar Pineda, Inmaculada Ejido, Carmen María Fernández, Luis M. Naya, Vicente Llorent, Rosa M. Oria y Joan M. Senent.



(UO), Universidad del País Vasco (UPV), Universidad de Sevilla (US) y Universidad de Valencia (UV). Los objetivos específicos que se pretendieron alcanzar fueron:

1. Analizar el rendimiento académico universitario en España dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.
2. Analizar las estrategias que utilizan las Universidades para incentivar un buen rendimiento académico a nivel de Educación Superior.
3. Conocer los factores que inciden en el éxito académico universitario en el contexto español.
4. Conocer los factores que inciden en el fracaso académico universitario en el contexto español.
5. Plantear propuestas que promuevan y faciliten un mayor rendimiento a nivel académico, y una mayor eficacia y calidad de las Universidades españolas.

La metodología utilizada se ubica en la modalidad descriptivo-interpretativa, puesto que pretende caracterizar y analizar el objeto de investigación. Asimismo, sigue un enfoque mixto, esto es, se combina la recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos se recogen a partir encuestas y se tratan estadísticamente y los datos cualitativos se recogen a partir de grupos de discusión y se tratan mediante el análisis de contenido.

Fundamentalmente, los datos y resultados obtenidos se derivaron de tres importantes fuentes:

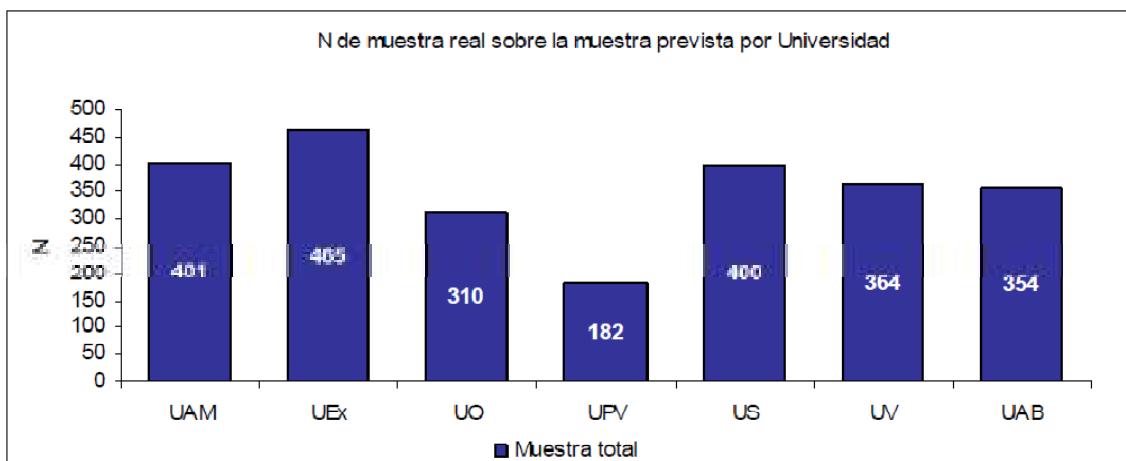
- A. En primer lugar, se revisaron las fuentes documentales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y el rendimiento académico universitario en el contexto español, y se analizaron las estrategias que utilizan las universidades españolas para mejorar su calidad y la eficacia.
 - A partir de la bibliografía revisada en relación al objeto de estudio se llevó a cabo una encuesta. Los ítems se organizaron en tres grandes bloques de información: el perfil del estudiante, los factores de rendimiento y las estrategias de prevención y reconducción. Estos bloques permitieron abarcar diversos aspectos propios del objeto de estudio anteriormente detallado.
- B. La población destinataria de la encuesta se conformó con el estudiantado de primer y último curso de las Facultades de Educación de las siete Universidades participantes en el estudio. La aplicación de la encuesta se realizó a finales del curso 2006/07. Los datos procedentes de la misma se volcaron en una matriz, que facilitó su posterior tratamiento estadístico mediante el paquete informático SPSS.
- C. A partir de la literatura sobre el objeto de estudio, se elaboró un guión de dinamización de los grupos de discusión. En el guión se incluyeron sobre todo aquellos temas que estimamos podrían ser más controvertidos en relación al objeto de estudio, así como aquellos temas de los cuales nos interesaba obtener información cualitativa que contrastara los datos cuantitativos recogidos mediante la encuesta. Las preguntas del guión se organizan siguiendo los mismos tres bloques que la encuesta: perfil del estudiante, los factores de rendimiento, y las estrategias de prevención y reconducción.

La población de la que se seleccionan los miembros de los grupos de discusión es la misma que en el caso de las encuestas, esto es, universitarios de primer y último curso de las diplomaturas y licenciaturas de educación de las siete Universidades participantes en el estudio. Los datos de los grupos de discusión se vuelcan en su correspondiente matriz, que posteriormente será utilizada para el análisis del contenido de dichos datos.



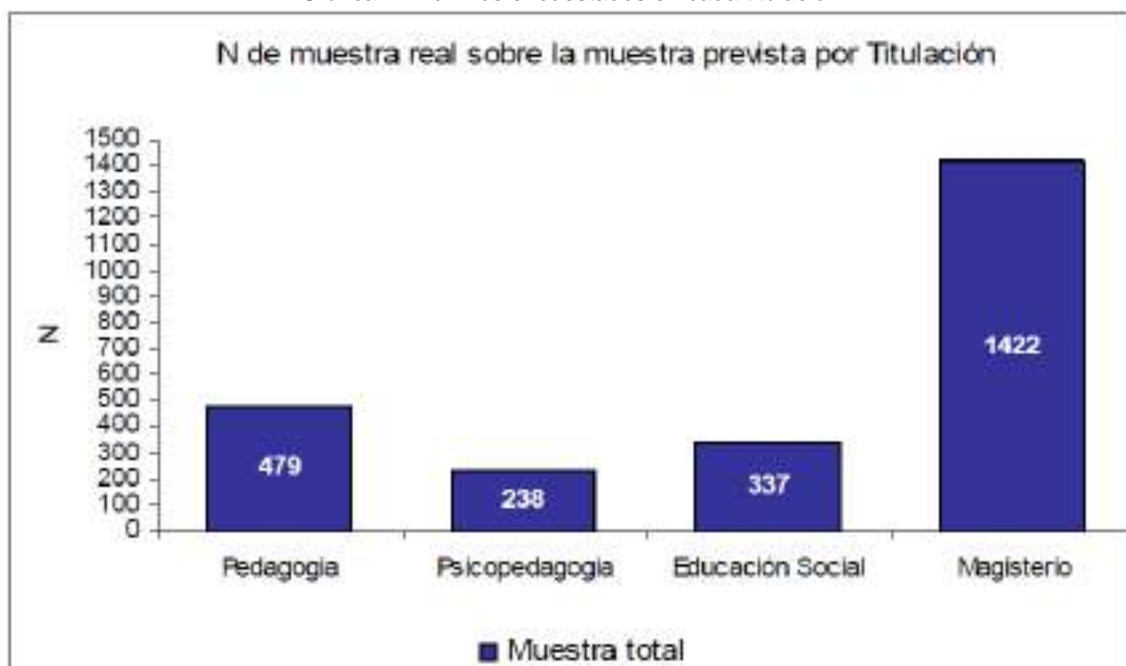
Para seleccionar la muestra del estudio de campo se han recogido primeramente los datos de estudiantes que había por Universidad y titulación. A partir de aquí, se ha realizado un muestreo intencional por titulación. En este estudio han participado un total de 2.476 estudiantes de las Facultades de Educación de siete Universidades españolas. En el siguiente gráfico se presenta el número de encuestados por Universidad, que constituye una muestra representativa de cada una de las Universidades participantes en el estudio. Las siete Universidades participantes en el estudio son las siguientes: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Universidad de Oviedo (UO); Universidad del País Vasco (UPV); Universidad de Sevilla (US); Universidad de Extremadura (UEX), y Universidad de Valencia (UV).

Gráfica 1: Alumnos encuestados en cada Universidad



Los universitarios encuestados cursaban las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Magisterio – en sus diferentes especialidades- y Educación Social, tal y como se puede observar en el gráfico siguiente:

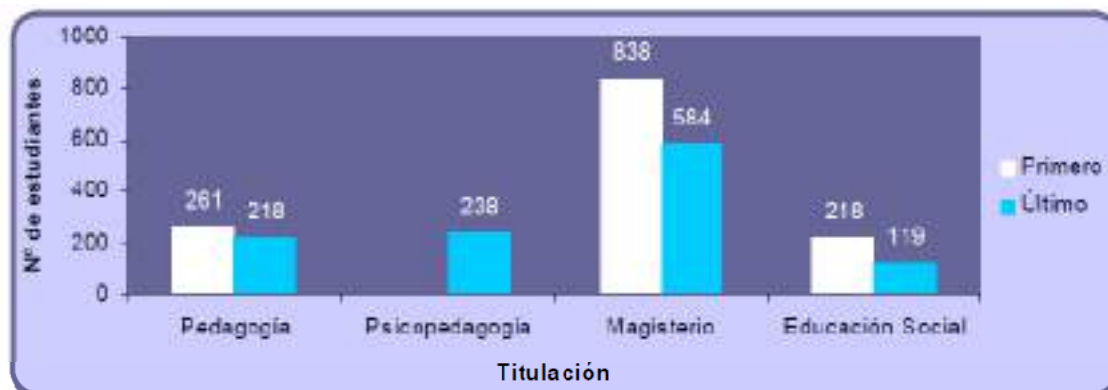
Gráfica 2: Alumnos encuestados en cada titulación





La muestra de estudiantes seleccionada se distribuyó en dos grupos: los estudiantes de primer curso y los estudiantes de último curso (ya sea de diplomatura (tercer curso) o bien de licenciatura -4º o 5º curso según el plan de estudios de la Universidad-). Esta diferenciación permitió contrastar la visión sobre el éxito y fracaso académico entre los estudiantes recién ingresados en el sistema universitario y los estudiantes que estaban a punto de finalizar una titulación y tenían una cierta experiencia en dicho sistema. Asimismo, el gráfico que a continuación exponemos muestra la distribución de estudiantes de primer y último curso según titulación.

Gráfica 3: Alumnos encuestados por titulación y curso



Para presentar los distintos factores que explican el rendimiento los hemos clasificado en diferentes categorías: Factores personales, Factores familiares, Factores relacionales, Factores académicos del estudiante, Factores académicos de la Universidad, y Factores académicos del profesorado.

Factores personales que inciden en el éxito y fracaso académico

A continuación pasamos a enumerar y comentar los factores personales que en nuestra investigación se han puesto de manifiesto, con mayor o menor incidencia, en el éxito y fracaso académico de los estudiantes:

1. Los factores edad, género y nacionalidad de los universitarios no permiten explicar el éxito académico. La media de edad de los estudiantes de primer curso en el momento de pasar la encuesta era de alrededor de 20 años y la media de edad de los de último curso era de 23 años en el caso de las diplomaturas y de 24 años en el caso de las licenciaturas; esto es, el perfil de edad de los estudiantes de educación se correspondía al perfil general de los universitarios. Dada la feminización existente en el campo educativo, la mayoría de estudiantes del estudio son de género femenino. Finalmente, la nacionalidad indicada era, de manera mayoritaria, la española.
 2. Un elevado porcentaje de estudiantes vive en el domicilio familiar, es decir, no están emancipados y dependen económicamente de sus familias. Aún así, más de la mitad de los universitarios de las Facultades de Educación trabajan de forma remunerada, ya sea de manera eventual –principalmente- o estable. Este último dato resulta controvertido, ya que en el EEES se prevé que todos los universitarios estudien a tiempo completo.
- La situación laboral del estudiante influye en su rendimiento académico, siendo el estudiantado que tiene un trabajo estable el que obtiene una nota media de expediente más alta, superior a aquellos que trabajan de forma eventual. En los grupos de discusión se destaca que los universitarios que trabajan de manera estable generalmente son más organizados, responsables, más conscientes y más maduros, lo cual se entiende como favorecedor de su rendimiento académico. De estos resultados se desprende que el hecho de trabajar no debe interpretarse como un facilitador o un obstáculo para el rendimiento, sino que sirve para identificar, sobre todo



en el caso del trabajo estable, a aquellos estudiantes más responsables, autónomos y maduros, los cuales, debido a éstas características personales, obtienen mejores resultados académicos.

3. En general, la dedicación a los estudios es medianamente alta. Cabe resaltar que se detectaron los siguientes perfiles de estudiante según su grado de dedicación a los estudios:
 - A. Los estudiantes que se dedican al máximo a sus estudios para obtener el mayor rendimiento posible dentro de sus posibilidades.
 - B. Los estudiantes que se dedican a los estudios de una forma más moderada porque sus prioridades son otras.
 - C. Los estudiantes que se dedican a los estudios lo mínimo posible- sólo en la medida “ir aprobando”- porque no consideran relevante obtener buenas calificaciones.

Al respecto queremos añadir que la mayoría de estudiantes de las Facultades de Educación se situarían entre el primer y el segundo perfil.

Existen diferencias en el grado de dedicación según la titulación, el curso y la motivación de los estudiantes. En relación a la titulación, los estudiantes de Psicopedagogía son los que tienen una mayor dedicación, seguidos de los alumnos de Pedagogía y Magisterio –con media de dedicación similar-, y por último los de Educación Social –con una media de dedicación significativamente inferior-. La dedicación parece aumentar a lo largo de la carrera, puesto que los estudiantes de último curso manifiestan dedicar más tiempo que los de primero.

Finalmente, los estudiantes con una mayor motivación obviamente también se dedican más a los estudios, ya que ambos factores están de por sí muy vinculados.

Existe una correlación significativa y positiva entre la dedicación a los estudios y los resultados académicos. Los estudiantes que más se dedican a los estudios son también aquellos que obtienen mejores calificaciones; esto sucede tanto a nivel global como si tenemos en cuenta el primer y el último curso de carrera. Contrariamente, los estudiantes de las Universidades que están implementando el Espacio Europeo de Educación Superior expresan una visión más negativa sobre su dedicación, ya que consideran que es excesiva y poco útil, lo cual pone en tela de juicio los esfuerzos que se están realizando al respecto.

4. El grado de motivación del estudiantado es bastante elevado, aunque se detectan diferencias relevantes según la titulación; los estudiantes más motivados hacia los estudios son los de Magisterio, seguidos de los de Educación Social, y los estudiantes menos motivados son los de Pedagogía y Psicopedagogía –la motivación de los cuales presenta diferencias significativas respecto a la de los estudiantes de Magisterio-. Al contrario del caso de la dedicación, el nivel de motivación no se incrementa a lo largo de los cursos académicos, ni tampoco decrece. En este caso, tal y como se señalaba con anterioridad, también es necesario destacar que a mayor dedicación a los estudios, mayor motivación hacia los mismos.

En referencia al contexto familiar del estudiante, los universitarios cuyos progenitores tienen un nivel inferior de estudios, es decir, no tienen estudios o tienen estudios primarios, muestran una mayor motivación hacia los estudios, probablemente debido a que deseen conseguir un mejor nivel educativo que sus familias de origen. En contraste con esta variable, hemos detectado como el hecho de disfrutar o haber disfrutado de becas de estudio no está relacionado con el grado de motivación del estudiante, es decir, no actúa como incentivo.



La motivación tiene una clara relación con el rendimiento académico universitario. Los datos demuestran que cuanto mayor es la motivación del estudiante, mayores calificaciones obtiene. Este resultado es relevante, tanto para el global de los estudiantes, como para los estudiantes de primer y último curso por separado. Así, la mejora del expediente académico pasa por un aumento del grado de motivación por los estudios.

5. Los estudiantes opinan que una alta motivación constituye uno de los factores claves para el éxito, confirmando las correlaciones apuntadas en los apartados anteriores. De hecho, en consonancia con los resultados anteriores, los universitarios coinciden en que los factores personales son los que más inciden en el buen rendimiento académico, lo que indica que los rasgos, la personalidad y la actitud del estudiante suponen un perfil determinante para el logro de éxito académico. Otros factores que también obtienen una valoración alta como claves para el éxito son: el esfuerzo –es el factor más valorado, tanto de los factores personales, como del resto de tipologías de factores-; el interés; la actitud positiva; y la capacidad para aprender. El resto de factores de incidencia personal en el rendimiento obtienen puntuaciones medias, a excepción del factor ansiedad que es el menos valorado. Según la percepción del estudiantado la mayoría de factores que inciden en su rendimiento son ajenos a las características y condiciones del sistema universitario e independientes a la actuación del profesorado.

En el estudio se han relacionado las puntuaciones que otorgan los estudiantes a los factores claves del éxito con su nota media del expediente. Así, más allá de la percepción de los estudiantes, entre los factores que más valoran, sólo los que correlacionan positivamente y significativamente con la nota media de su expediente nos permiten explicar el rendimiento académico, porque esta situación implica que han sido identificados como claves del éxito, entre los estudiantes que los han alcanzado. Este es el caso de los siguientes aspectos: el esfuerzo, la alta motivación, la confianza en el logro de objetivos, la madurez, la autonomía, la capacidad para trabajar en equipo y las habilidades sociales; cuanto más altas calificaciones tiene el estudiante más valora estos factores y a la inversa. Destaca que dos de los factores que tienen una de las puntuaciones medias más altas -actitud positiva y el interés- no tienen un efecto positivo en la nota media del expediente aunque los estudiantes tengan esta percepción.

6. Para finalizar cabe decir que tres de cada cuatro estudiantes se considera satisfecho con sus resultados académicos. Paralelamente, se percibe que no es difícil superar las diferentes asignaturas; los estudiantes afirman que tan sólo se requiere una mayor motivación y esfuerzo para obtener buenas calificaciones. De este modo, sería necesario profundizar en estos datos para concluir si los universitarios de las Facultades de Educación se sienten satisfechos porque logran superar las asignaturas, o bien porque logran obtener buenas calificaciones.

En definitiva, el hecho de trabajar de manera estable facilita el logro de mejores resultados en los estudios. La dedicación y la motivación se conforman como los factores personales que más afectan positivamente al rendimiento. Asimismo, el factor motivación es uno de los más destacados como incidencia clave en el buen rendimiento, estando vinculado a la nota del expediente, tanto cuantitativa como cualitativamente. Entre otros factores claves para el buen rendimiento y vinculados al éxito en los estudios que más ha destacado el estudiantado son: la madurez, la autonomía, la confianza en el logro de objetivos, la capacidad para trabajar en equipo y el esfuerzo; todos estos factores correlacionan significativamente con la nota media del expediente de los estudiantes. De esta manera, observamos cómo algunos factores considerados importantes por el conjunto de estudiantes por su incidencia en el rendimiento- como la actitud positiva e interés- no lo son para el perfil del estudiante que tiene éxito. Según los análisis realizados, las becas de estudio es el factor más relevante de los factores familiares que explican el rendimiento.



En conclusión, el éxito académico de los estudiantes de las facultades españolas de Educación viene muy determinado por sus rasgos personales. El estudiante que obtiene buenos resultados es maduro, tiene autonomía y capacidad para trabajar en equipo y se esfuerza en los estudios. Además, se siente motivado por su titulación y por ello se dedica en gran medida a los estudios, aunque, en su caso, los logra compaginar con el trabajo a tiempo completo.

Referencias Bibliográficas

- CONSEJO EUROPEO: Consejo Europeo de Lisboa. 23-24 marzo 2000. <http://europa.eu.int/abc/doc/off/bull/es/200003/i1001.htm>
- CONSEJO EUROPEO: Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea. Lisboa. 11-4-97. (<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm>)
- CRUE MEC (2003): El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco. Madrid. Febrero 2003.
- FERRAN, F y otros (2005): Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas de mejora. MEC. Programa de Estudios y Análisis. (<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0233.pdf>)
- SALABURU, P (2007): La Universidad en la encrucijada. Academia de las Ciencias y las Artes. Madrid
- SENENT, JM (2005): "La evolución de la movilidad académica en Europa, en la perspectiva de la creación del espacio europeo de educación superior", en Revista Española de Educación Comparada, nº 13. año 2007. Madrid
- VALLE, J (2005): El "Proceso de Bolonia", ¿Punto de partida o línea de llegada? Historia de la política educativa de la Unión Europea en materia de Educación Superior. Quaderns Digitals, mayo 2005.
- ZIMMERMAN (2003). Peer Effects in Higher Education (<http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-64.pdf>)
- AGUADED, J. I.; LÓPEZ MENESES, E. y ALONSO, L. (2010). Formación del profesorado y software social. *Revista Estudios sobre Educación*, 18, 97-114.
- CABERO, J. y LÓPEZ MENESES, E. (2009). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Barcelona: DaVinci
- COBOS, D., PÉREZ, I., y REYES, E. (2011). La visión sobre los riesgos laborales de los estudiantes universitarios. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (3), 75-90.
- LÓPEZ MENESES, E. (2011). *La educación universitaria 2.0. Evaluación de escenarios digitales de aprendizaje*. Madrid: Editorial Académica Española.

Reseña Curricular de la autoría

Vicente Llorent Bedmares profesor Titular de Educación Comparada en la Universidad de Sevilla. Director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Past-President de la Sociedad Española de Educación Comparada.



CREACIÓN DE LA RED *EDUSO2008* A TRAVÉS DEL TRABAJO EN EQUIPO: UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Pérez-Pérez, Itahisa

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA iperper@upo.es

Resumen:El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que nos plantea el EEES implica otorgar espacios de decisión a los estudiantes para que sean los protagonistas y responsables de la acción. No se trata de retomar el clásico concepto, que ya mencionaba Aristóteles en sus escritos, “libre albedrío”, tampoco se trata de que el docente se desentienda de su labor y sus propias funciones y competencias. Consiste en brindarles una oportunidad para que, mediante la participación e implicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, sean capaces de convertirse en profesionales críticos, reflexivos y autónomos.

A partir de esa premisa se planifica una asignatura basada en la metodología participativa y el pensamiento crítico-reflexivo, donde se plantea la creación de una red de educación social a través del trabajo en equipo. Se establecen seis equipos que trabajan en diferentes temáticas que configurarán la red: técnico, formativo, empleo, recursos laborales, documentación y cursos/congresos/otros. Paralelamente a estos equipos de trabajo se crea la “*intracomisión de organización*” que se encarga de gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Palabras Clave: innovación, metodología participativa, trabajo en equipo, red



Introducción

Los cambios ocurridos en nuestra sociedad en las últimas décadas han obligado a cambiar el sistema educativo universitario. Estos cambios obligan a requerirle a la ciudadanía una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a este mundo en continuo cambio. Dicho de otro modo, las instituciones y empresas demandan formación basada en competencias, lo que obliga que el alumnado adquiera no sólo competencias técnicas (saberes), sino que también es necesario y se está convirtiendo en imprescindible poseer competencias metodológicas (saber hacer), humanas (saber ser) y sociales (saber convivir).

Estos distintos saberes nos evocan a los 4 pilares de la educación que planteaba Jacques Delors (1994). Todas estas competencias están relacionadas de alguna manera con la capacidad de actuación efectiva en las situaciones concretas laborales.

Hay que tener en cuenta que la universidad no forma sólo a profesionales, sino que forma, sobre todo, a personas. La inclusión de estas competencias en los nuevos títulos de Grado permite evitar una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, no restringiéndose únicamente a las capacidades profesionales específicas (Sánchez y Paniagua: 2007).

En este sentido, y estrechamente ligado a los 4 saberes mencionados, el perfil formativo que se pretende alcanzar integra 4 dimensiones: la profesional, la investigadora, la personal y la social.

Entre los principales aspectos metodológicos claves en la adaptación de la docencia universitaria al EEES, destacamos (Santamaría, Sánchez-Elvira Paniagua: 2007):

- Formación por competencias a través de objetivos de aprendizaje.
- Utilización de metodologías que promuevan el aprendizaje activo, autónomo y participativo.
- Consideración de las horas de trabajo del estudiante (ECTS).
- Seguimiento y tutorización.
- Evaluación continua.

Todos estos aspectos nos han obligado a modificar algunas de nuestras actividades: la programación docente, las estrategias de intervención y, sobre todo, la evaluación, para adaptarla a cada tipo de objetivo de aprendizaje, basada en una evaluación formativa, continua y multimodal (Santamaría, Sánchez-Elvira Paniagua: 2007).

Hay que destacar, para finalizar, que todos estos cambios suponen una modificación en la dedicación del profesorado y un cambio de paradigma sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que se ha venido desarrollando hasta ahora. Según Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004: 2), el EEES va a *“suponer la revalorización del rol del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes de cada estudiante”*.

La universidad se configura, según apuntes de Lobato (2010) como una etapa formativa fundamental en la que el estudiante adquiere una concepción flexible, fiable y constructiva del conocimiento, unido a una serie de competencias para construir sus propios aprendizajes de manera significativa y profunda, permanente y generalizable, para convertirse en un futuro profesional, estratégico y autónomo, capaz de responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones de los distintos contextos en los que interactúa.



El proceso de cambio que implica la convergencia europea y los principios de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje autónomo del alumnado, aprendizaje por competencias profesionales, aprendizaje a lo largo de la vida...) que en él se encuentran implícitos, requiere, sin lugar a dudas, un enorme cambio en las estrategias metodológicas y en la función docente (Mérida, R.: 2006). Es decir, en estos momentos es fundamental que el profesorado universitario se preocupe y ocupe por enseñar a aprender.

Por tanto, nuestras clases se articulan entorno a una metodología participativa, entendiendo que la adquisición del conocimiento se inicia con la implicación e incorporación del alumnado en el proceso. Es decir, no se trata de “plantearnos qué enseñar, sino qué queremos que aprendan los alumnos y cómo lo pueden aprender” (Pérez-Pérez, 2007).

Las sesiones se estructuran en los siguientes ejes fundamentales: el trabajo grupal, la construcción colectiva del conocimiento, la reflexión y trabajo autónomo, el contraste entre iguales y/o con experiencias concretas, la búsqueda del conocimiento significativo y práctico y, por último, las exposiciones docentes.

1. Contexto de la experiencia

Como ya hemos expuesto anteriormente, esa adaptación de las competencias laborales y profesionales por parte de la universidad ha supuesto que se empiece a otorgar importancia al trabajo en equipo, que no de grupo.

Nuestra experiencia innovadora se ha centrado en la asignatura “Desarrollo de la profesión del Educador Social: Deontología”, correspondiente al curso de continuidad al Grado de Educación Social, durante el primer semestre del curso académico 2011/2012.

Las **competencias específicas** que el estudiante deberá adquirir en la asignatura y, más concretamente, mediante el desarrollo de esta experiencia, son:

- Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
- Diseñar procesos de creación de redes de conocimiento e innovación para la intervención socioeducativa.
- Adquirir la capacidad para trabajar en equipo.

Con respecto a los **resultados de aprendizaje**, el estudiante al finalizar la asignatura deberá ser capaz de:

- Desempeñar su labor en equipos de trabajo multidisciplinares.
- Seguir una formación continua y permanente así como desempeñar una actitud de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Determinar su perfil profesional, sus ámbitos de actuación y las demandas que la sociedad reclama de su desempeño profesional.
- Buscar y gestionar recursos para la intervención socioeducativa.
- Diseñar e implementar recursos para la intervención socioeducativa.



- Crear redes sociales.
- Analizar cómo funciona el grupo de acuerdo a los roles asignados y detectar las principales dificultades.

Teniendo en cuenta que estos estudiantes han superado los cuatro años de la diplomatura y, por tanto, se presupone que han adquirido los conocimientos fundamentales y necesarios para insertarse en el mundo laboral, planteamos una metodología participativa y, sobre todo, crítico-reflexiva.

En este caso, y al centrar nuestra experiencia en la creación de la red de educación social, que se corresponde con las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD) de la citada asignatura –en la EPD 4-, vamos a abordar la competencia del trabajo en equipo, la creación de redes y, en general, la participación e implicación del alumnado. En las EPD's anteriores se trabajarán competencias relacionadas con el trabajo en grupo como son:

- EPD 1: los valores en el educador social –reflexión y escenificación-
- EPD 2: los valores según el código deontológico –análisis del documento y reflexión-
- EPD 3: la comunicación y el trabajo en equipo –reflexión y propuesta de intervención-
- EPD 4: red de educación social

La creación de la red *eduso2008*³² se plantea como un recurso de apoyo para los futuros estudiantes de educación social, que les ayude a buscar recursos sobre la titulación, ofertas de empleo, entidades que trabajan en la educación social, cursos o congresos que puedan realizar para seguir formándose, etc. Asimismo, y durante el desarrollo de la experiencia, el propio grupo propone que sirva también como “tutorial” para irles resolviendo las dudas a los nuevos estudiantes.

En este escenario de desarrollo de competencias, participación, aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad, etc., aparece claramente reflejado el perfil de la metodología participativa, base de este nuevo modelo de enseñanza- aprendizaje (Pérez-Pérez, 2007).

Se establecen seis comisiones de trabajo, donde cada una de ellas se encargará de realizar una búsqueda bibliográfica y documental sobre una determinada temática. Estas comisiones son: la técnico, la formativa, la de empleo, la de los recursos laborales, la de documentación y la de cursos/congresos/otros.

Paralelamente a estos equipos de trabajo se crea la “*intracomisión de organización*”, por iniciativa del grupo, que se encargará de gestionar su propio proceso de aprendizaje (resolver dudas de alguna comisión, establecer acuerdos y normas de funcionamiento, diseñar el contrato de equipo, resolución de conflictos, etc.). Esta intracomisión está compuesta por un miembro de cada una de esas seis comisiones, elegido por su propio grupo, y se reunirán en las sesiones presenciales de clase así como estarán en contacto online a través de la webct de la asignatura, el correo externo del grupo clase y las redes sociales, concretamente el facebook.

³² Pueden consultar la red pinchando en el siguiente enlace: <http://eduso2008.wordpress.com/>.



2. Trabajo en equipo o por comisiones

El trabajo en equipo dentro de la educación social es y siempre debe ser un valor añadido al trabajo que se realiza. Una de las competencias del educador, y otros profesionales, es saber trabajar en equipos, sobre todo, equipos multidisciplinares. Por ello, consideramos fundamental el fomento del trabajo en equipo dentro de la etapa formativa para que la futura labor profesional sea lo más competente posible.

Al hablar de trabajo en equipo, indudablemente estamos haciendo referencia a un aprendizaje cooperativo. Tal y como señala Johnson y Johnson (1987), existe aprendizaje cooperativo en un grupo cuando se produce interdependencia positiva entre sus miembros, es decir, asimilando los logros personales y los del grupo como aspectos básicos de su funcionamiento. Dicho de otra manera, "la cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener los resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros del grupo" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14, citado por Domínguez, Prieto y Álvarez: 2012).

Según algunas de las conclusiones a las que han llegado los estudiantes participantes en esta experiencia

"Normalmente trabajamos en grupos multidisciplinares formados por miembros de distintas disciplinas que se complementan unos con otros, pero esto muchas veces sólo se queda en la teoría primero porque en algunas ocasiones las funciones y competencias del educador social no están claras y, segundo, porque los miembros del equipo no sepan o no estén dispuestos a trabajar en cadena".

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

"Los educadores sociales tenemos el deber de crear y fomentar alternativas innovadoras y creativas para potenciar aprendizajes colaborativos que nos hagan aprender de unos compañeros y otros".

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

"A pesar de ser uno de los requisitos más repetidos durante la formación universitaria (realizar trabajos en grupos) los estudiantes manifiestan verbalmente que las competencias necesarias para ello no han sido desarrolladas. Es probable que la mera repetición, además impuesta, no sea una estrategia eficaz".

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

Sin embargo, uno de los aspectos que han hecho que esta experiencia haya sido un éxito es que, como afirman los propios estudiantes:

"Ha hecho falta un compromiso y seriedad de los miembros en el trabajo porque todos (individualmente) contribuimos al trabajo final; y para el trabajo en equipo hacen falta las personas trabajando juntas, pero trabajando".

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

"Se debe ayudar a pensar asertivamente para que el trabajo sea más comunicativo, cada compañero tiene que ser coherente en la intervención que se realiza y aportar ideas para el resto, se debe crear un buen clima de trabajo, una participación activa".

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4



Al hablar de estudiantes de educación social y trabajo social, nos referimos a futuros profesionales encargados de participar en la planificación general de los diferentes recursos y servicios; de diseñar, desarrollar, ejecutar y evaluar los programas educativos; coordinarse con otros profesionales y/o equipos de otras instituciones, en definitiva, deberán detectar y analizar las carencias e intervenir educativamente (López Noguero y Pérez-Pérez, 2011).

En definitiva, *“el trabajo en equipo requiere una estructura estable en el grupo que le permita realizar proyectos comunes, para ello es necesario dividir el grupo clase en equipos de base que son equipos reducidos de cuatro o cinco miembros, siempre de composición heterogénea (en género, capacidad, motivación, etc.), que han de ser estables”* (Domínguez, Prieto y Álvarez, 2012: 241).

De esta manera, las comisiones de trabajo se organizaron por interés temático, logrando así que cada miembro se sintiese identificado con su trabajo y estuviese motivado para el mismo. Aunque en un principio las comisiones estaban propuestas, se discutieron con el gran grupo para que todos se pudiesen sentir identificados con la red y, sobre todo, tuviesen conciencia de equipo.

Una vez definimos el perfil de las comisiones (su nomenclatura así como sus funciones) se dividió al grupo de tal manera que cada comisión estuviese compuesta por cinco integrantes. A partir de ahí, establecieron las líneas estratégicas a seguir.

Paralelamente, propusieron la creación de una comisión de organización que estuviese compuesta por un miembro de cada uno de esos equipos. Así, eligieron a los representantes, se conformó esta intracomisión que se encargaba de la gestión y coordinación de los equipos y de la red (diseño del contrato de equipo, roles y normas de funcionamiento, canales de comunicación entre los equipos, etc.).

De esta manera, se consiguió un grupo totalmente cohesionado, donde los propios estudiantes fueron los únicos protagonistas de su proceso: autónomos, críticos, participativos, creativos, con capacidad de gestión, planificación participativa, etc.

Tal y como señala Domínguez, Prieto y Álvarez (2012), y en la línea del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) *“el docente universitario puede convertirse en un facilitador del cambio educativo del profesorado novel, un guía que promueve la libertad del alumnado a partir de sus necesidades y sentimiento”*.

No se trata de una participación puntual sino que es un proceso continuo donde existe una colaboración y cooperación de todos los interesados -profesionales y destinatarios- (Pérez-Pérez, 2009).

3. Resultado obtenido

La evaluación de esta experiencia está basada, en primer lugar, en las opiniones vertidas por los estudiantes en los diferentes debates que se organizaron en clase, de manera que fuese una evaluación continua del proceso de aprendizaje. Por otra parte, cada estudiante se evaluó a sí mismo en relación a su trabajo en la comisión (evaluación procesual) y la evaluación de la red (evaluación del producto). Además, el alumnado tenía un apartado para expresar cualquier comentario, sugerencia y/o propuesta sobre dicha actividad.

Esta evaluación del estudiante, de forma autónoma, individual y responsable, se realizó mediante una rúbrica que exponemos a continuación:



Dibujo 1: Hoja de evaluación individual

Nombre y apellidos del estudiante: _____

Ficha 2: Evaluación de la EPD 4¹

Marca con una "x" la puntuación correcta. Rogamos sinceridad

Cada factor de calificación deberás evaluarlo entre 0 (si no lo has realizado completamente) y 1 (si los has realizado completamente). Te recomendamos que los analices objetiva y reflexivamente

I. Evaluación procesual		
1.1. Asistencia y puntualidad a las reuniones (máx. 2 puntos)	Puntuación	
1.1.1. He asistido a más del 80% de las reuniones presenciales (12 de diciembre doble sesión, 9 y 16 de enero)	0	1
1.1.2. Durante las reuniones, evito dispersarme e interrumpir la dinámica de trabajo	0	1
1.2. He participado activamente en la comisión (máx. 9 puntos)		
1.2.1. He aportado ideas de cómo llevar a cabo la actividad de la mejor manera posible	0	1
1.2.2. Participo en las actividades de trabajo, involucrándome activamente y aportando mis ideas	0	1
1.2.3. Realizo preguntas para aclarar puntos o motivar la reflexión	0	1
1.2.4. He propiciado un clima agradable de tolerancia, respeto y buen trato en las reuniones	0	1
1.2.5. He realizado mi trabajo con un nivel óptimo de calidad	0	1
1.2.6. Antes de entregar el producto final, lo he revisado y he aportado mis comentarios o sugerencias para mejorarlo	0	1
1.2.7. He mostrado disposición para resolver conflictos que puedan surgir en mi equipo (haciéndolos explícitos y planteando soluciones)	0	1
1.2.8. He propiciado un clima de trabajo agradable (tolerancia, respeto y buen trato)	0	1
1.2.9. He propuesto evaluar el trabajo realizado por mi equipo y la manera de mejorarlo	0	1
II. Evaluación del producto (máx. 2 puntos)		
2.1. Me siento reflejada en el trabajo final (la red)	0	1
2.2. Considero que podía haber aportado más en el resultado final	0	1
Puntuación total del trabajo en equipo (máximo 13 puntos)²		

Fuente: elaboración propia

Comentarios, sugerencias y propuestas

¹ La actividad número 4 supone el 40% de la evaluación de las EPD (total 50% EPD's).

² Los 13 puntos corresponden a un 20% (un 2 sobre 4) del 40% total de la EPD 4. El 20% restante lo conseguirá automáticamente aquel estudiante que haya participado en las comisiones y, por tanto, sea miembro de la Red de Educación Social.

Fuente: elaboración propia

No obstante, y teniendo en cuenta que pueden surgir conflictos en los grupos o, como ocurrió en algún equipo, desajustes individuales con respecto al trabajo grupal (inmadurez, irresponsabilidad, falta de compromiso en la evaluación individual, etc.) se diseñó una ficha de evaluación para que todo el equipo se evaluase a sí mismo.



Dibujo 2: Ficha de evaluación grupal

Comisión: _____

Nombre de sus componentes: _____

Reevaluación grupal

Marca con una "x" la casilla que corresponda con respecto al trabajo de todo el equipo.
Se trata de una evaluación del grupo completo.

1. ¿Todos han asistido al menos al 80% de las reuniones presenciales (12 de diciembre doble sesión, 9 y 16 de enero), es decir a tres de las cuatro sesiones?

Puntuación	Sí, todos	No, sólo tres	No, algunos	No, ningunos

2. ¿Antes de entregar el producto final, lo han revisado y han aportado sus comentarios o sugerencias para mejorarlo?

Puntuación	Sí, todos	No, sólo tres	No, algunos	No, ningunos

3. ¿Han propuesto evaluar el trabajo realizado por su equipo y la manera de mejorarlo?

Puntuación	Sí, todos	No, sólo tres	No, algunos	No, ningunos

Comentarios y/o sugerencias

Conformidad de todo el equipo del documento que entregan: Sí / No

Fuente: elaboración propia

La evaluación de los compañeros es muy importante ya que supone aprender a trabajar en equipo, se incrementa la calidad del trabajo, se reduce la holgazanería social y se refuerzan valores como la colaboración, responsabilidad y respeto entre los iguales (Ruiz Acosta, 2010).

Aparte de estas evaluaciones, se tenía en cuenta la observación de la profesora en las sesiones, los contratos de equipos que diseñaron y entregaron donde se comprometían con una serie de acciones a realizar por cada equipo, así como las normas de funcionamiento establecidas, los roles de los miembros, etc.

Con respecto a las evaluaciones de los estudiantes sobre esta experiencia, destacar que ha supuesto una innovación muy positiva al convertirse en una acción multidisciplinar y de trabajo en red aplicada. Ha sido valorada muy positivamente por todo el alumnado que ha participado en la misma:



“La actividad tiene un gran potencial tanto a nivel interno como externo, en el plano de la autoorganización, la participación, compartir, construir colaborativamente, cooperación, etc. Actualmente se trabaja de esta manera en muchos sitios como partidos políticos o plataformas y asociaciones”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

“Las EPD en general han sido dinámicas, nada repetitivas y originales. Esta EPD IV creo que lo más importante es la idea que se nos ha transmitido de que podemos utilizar las clases para algo que tenga continuidad, no hacer un ejercicio y ya está”.

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

Sin embargo, ha habido un aspecto que se ha repetido sucesivamente como una debilidad de la EPD y que ha sido la duración de la actividad. Los estudiantes demandan más tiempo para esta actividad debido a la motivación y la satisfacción que les ha supuesto:

“Para otros cursos sugeriría que la EPD sobre las comisiones se tratara con anterioridad ya que de esa manera se le haría un mayor uso durante el resto del curso y la asignatura”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

“Hubiese realizado esta actividad desde principios de curso para así poder ver la continuidad del trabajo. Esto ha sido un gran trabajo, uno de los más prácticos”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

“La enseñanza práctica del trabajo por equipos y la creación de la red hubiese sido mejor si estuviese planteada y trabajada desde más pronto, para trabajarla de manera más lenta y participativa de toda la clase”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

Los estudiantes solicitan mayor dedicación para organizarse mejor, para debatir sobre los resultados obtenidos y poder observar la evolución de la actividad:

“Debería ocupar más sesiones de EPD, al menos una o dos previas (para organización, objetivos y metodología) y una final (aparte de la exposición o en la misma de evaluación y conclusiones, aprendizajes obtenidos, etc.).”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

“Considero que esta EPD podría haber comenzado antes con objeto de poder observar la evolución de la misma a lo largo del cuatrimestre”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

“Me hubiera gustado haber tenido un trabajo previo con las demás comisiones para que se decidiera cuál sería el aspecto de la web y así crear más pertenencia de los grupos a la misma”.

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

Por otra parte, y también como una debilidad aunque no ha resultado tan mayoritaria, se demanda mayor sentimiento grupal para que, al identificarse con la tarea, todos los miembros trabajen por igual y la importancia de la asignación de roles, concretamente del representante para la intracomisión de organización:



“Creo que no todos los compañeros hemos trabajado por igual. Considero que hace falta mayor sentimiento grupal y actitud crítica para fomentar la participación grupal”.

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

“En general en mi comisión hemos trabajado bien pero nos hemos equivocado creemos con el representante porque no ha ejercido bien su rol”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

Una de las amenazas que han señalado algunos estudiantes ha sido el hecho de que las vacaciones obstaculizan el transcurso del trabajo. Al ser una enseñanza práctica que duraba entorno a cuatro sesiones presenciales, el periodo estival provoca la desorientación y retraso del trabajo:

“La llegada de la navidad ha provocado que los grupos se dispersen y que la vuelta a las EPD’s sea o haya sido más largo, o con menos constancia que al principio de las mismas EPD’s”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

Otro aspecto importante que ha resaltado el alumnado, y podemos entenderlo como una fortaleza de la actividad, es el hecho de que se implante como un seminario o EPD interdisciplinar, con el que trabajar desde diferentes asignaturas y que provoca una mayor identificación así como visión multidisciplinar de la titulación y optimización de recursos:

“Como propuesta de mejora considero que esta última EPD IV debería haber ocupado más tiempo, más sesiones dado el inevitable corte durante la navidad. También sería buena idea convertida en “seminarios” o EPD interdisciplinar con otras asignaturas”

Fuente: recogido en las evaluaciones y propuestas de mejora de la EPD 4

Para finalizar subrayar que, a pesar de la motivación e interés mostrado por los estudiantes en la presentación y exposición de la red, donde varios alumnos insistieron en la importancia de seguir utilizando la red “eduso2008” una vez terminada la asignatura, podemos destacar como debilidad del grupo que de momento se ha parado la actividad.

No obstante, en los días posteriores se realizó una difusión por las redes sociales (facebook, tuenti) y varios compañeros de la profesión y entidades –como edusosfera y edublog- mostraron su interés por esta iniciativa y la alabaron positivamente. Igualmente, algunos compañeros del grado de Educación Social han realizado comentarios positivos en la propia página, lo que nos anima a seguir con la experiencia.

Sin embargo, consideramos esta innovación como una experiencia muy fructífera tanto para el profesorado como para los estudiantes. Es una oportunidad de trabajar sobre la práctica, incorporar conocimiento de prácticamente todas las asignaturas de la carrera, un lugar para la reflexión y juicio crítico, para compartir con los compañeros, enriquecerse, desarrollar habilidades sociales importantes en nuestra profesión como es la escucha activa, la empatía, la responsabilidad así como competencias fundamentales como el trabajo en equipo y en red.

De cara al futuro nos queda mejorar los aspectos que han subrayado los estudiantes –ampliar las sesiones de trabajo para esta actividad, ofrecer herramientas para el trabajo en equipo y la lucha de la holgazanería social- así como intentar implementarlo de manera interdisciplinar a través de diferentes asignaturas y que pueda servir como recurso de apoyo documental e informativo y una herramienta de orientación de los nuevos estudiantes.



Referencias Bibliográficas

- DELORS, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G.; PRIETO GARCÍA, J. R.; ÁLVAREZ BONILLA, F.J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 239-255. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- LOBATO, C. (2010). La acción tutorial: otra forma de enseñar en la universidad. Documento de trabajo. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- LOBATO, C.; ARBIZU, F.; DEL CASTILLO, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Revista Educación XXI*, nº 7. Madrid: UNED.
- LÓPEZ NOGUERO, F. Y PÉREZ-PÉREZ, I. (2011): "Espacios y ámbitos de la intervención socioeducativa: hacia una construcción profesional de la Educación Social", en Cruz Díaz, Mª R; García Rojas, A. D. (Eds). *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de Experiencias*, pp. 254- 272 (Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones). ISBN: 978-84-15147-28-2.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html> (consultado el 13 de octubre de 2011).
- PÉREZ-PÉREZ, I. (2009): "La Evaluación en Animación Sociocultural. La Gran Olvidada de la Planificación en Ámbitos Sociales", en López Noguero, F., *Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa*. Sevilla: AECID y Universidad Pablo de Olavide. ISBN: 978-84-691-9318-1.
- PÉREZ-PÉREZ, I. (2007): "Metodología participativa en la enseñanza Universitaria" (2005) de F. López Noguero (Madrid, Narcea), en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 14, pp. 160-161. ISSN: 1139-1723.
- RUIZ ACOSTA, E. (2010): Cómo gestionar el trabajo en grupo. Desarrollando y formando el trabajo en equipo. Documento de trabajo. Universidad Pablo de Olavide.
- SÁNCHEZ, A.; PANIAGUA, E. (2011). Un mapa de competencias genéricas para la UNED, en <http://www.uned.es/iued/subsiti/html/convocatorias/Jornadas%20de%20Ponferrada/programa.htm>, (consultado el 16 de diciembre de 2011).
- SANTAMARÍA LANCHO, M; SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, Á. (2007). Adaptación de la Metodología de la UNED al EEES. Funciones de equipos docentes y tutores en el EEES, en <http://www.uned.es/iued/subsiti/html/convocatorias/Jornadas%20de%20Ponferrada/programa.htm> (consultado el 16 de noviembre de 2011).

Reseña Curricular de la autoría

Pérez-Pérez, Itahisa es licenciada en Pedagogía y profesora de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Actualmente cursando el Programa de Doctorado en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social 2011/2012. Especialista Universitario en Proyectos de participación en Educación Social y Animación Sociocultural (Universidad de Sevilla) y Master en Educación Social y Animación Sociocultural (Universidad de Sevilla). Master Universitario en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz (Universidad Pablo de Olavide) y Especialista Universitario en Innovación Docente Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (Universidad Pablo de Olavide).

Ha impartido diversas asignaturas de libre configuración, conferencias, cursos y monográficos en diferentes temáticas, sobre todo relacionadas con la animación sociocultural y la educación y promoción de la salud. Sus líneas prioritarias de investigación son la promoción y educación para la



salud, drogodependencias y adicciones, prevención de riesgos laborales, VIH/SIDA y educación para el desarrollo.

Pertenece al *Grupo de Investigación de Educación de la Universidad Pablo de Olavide* (GEDUPO – SEJ457-). Miembro del Colectivo Docente Internacional Innovagogía (<http://innovagogia.jimdo.com/>). Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, de la Sociedad Española de Pedagogía y de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA). También es miembro evaluador de la Revista Educativa Digital “Hekademos” (<http://www.hekademos.com/hekademos/>).



EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN DERECHO CONSTITUCIONAL.LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD MEDIANTE LA IMPLICACIÓN DEL DISCENTE EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

Línea temática 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

Seijas Villadangos, Esther

Profesora de Derecho Constitucional. Departamento de Derecho Público. Área Derecho Constitucional. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. España
meseiv@unileon.es

Resumen: En esta comunicación se hace una referencia a un supuesto concreto, desarrollado en la Universidad de León, en el Área de Derecho Constitucional. Su esencia se desglosa en una doble perspectiva, organizativa, donde haremos referencia a una particular estructuración de la enseñanza basada en la calidad y en la corresponsabilidad y, sustancial, donde hemos centrado la innovación en la inserción en la materia objeto de estudio de temas novedosos como el voto electrónico. El reto ha sido implicar a los alumnos en el diseño de la asignatura y alcanzar mayores cotas de aprendizaje de la misma.

Palabras clave: Corresponsabilidad, control activo de asistencia, participación y voto electrónico.



Contextualización

La enseñanza del Derecho Constitucional ha experimentado sensibles cambios desde el comienzo de su andadura hasta el momento actual, paralelos a la trayectoria de la que es su principal objeto: **la Constitución**. Por tanto, no es casualidad que la gestación de la disciplina se haya de remontar al período previo a la elaboración de la primera Constitución, a la sazón la Constitución de 1812, de la que en el presente año celebramos su bicentenario.

Haciendo honor a nuestra condición de constitucionalistas procede traer a colación un precepto de la coloquialmente llamada “La Pepa”, donde se hallaría la semilla de nuestra enseñanza, y por consiguiente de cualquier propuesta innovadora de la misma.

“**Art. 368:** El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las Universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y las políticas”.

En la Universidad de León (1979) desde 1981 (*Orden de 27 de enero de 1981, del Ministerio de Universidades e Investigación -B.O.E. n.º 234, de 30 de septiembre de 1981, pp. 22808-22809-*) se estudian tales ciencias, designadas como Derecho, siendo descrita nuestra disciplina como Derecho Político. Es preciso situarnos en el año 2010, para que de la mano del Grado en Derecho, la rama del Derecho que estudia la Constitución y su desarrollo se denomine, “Derecho Constitucional”.

Si recuperamos el precepto citado de la Constitución de 1812, en uno de sus asertos “uniformidad”, podríamos hallar una pista sólida de porqué consideramos *innovadora* la propuesta que se presenta a este Congreso de INNOVAGOGIA 2012. En el compromiso de contribuir de forma sólida y decidida a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se plantea la necesidad de potenciar los elementos armonizadores de la docencia, especialmente en Derecho Constitucional, donde la diversidad de Constituciones induciría a seguir una trayectoria opuesta, de modo que nuestros estudiantes hallen menos trabas en su movilidad –física e intelectual- (perspectiva *ad intra*). Desde una perspectiva *ad extra*, el hecho de facilitar la recepción de alumnos de otras universidades, del Reino de España y de otros Estados, también ha constituido un decisivo acicate a nuestro esfuerzo.

Los fundamentos que han presidido esta experiencia innovadora, pueden sinterizarse en los tres siguientes:

- Incorporar **nuevas técnicas de corresponsabilidad en el aprendizaje del Derecho Constitucional**, de modo que el alumno adopte un rol no sólo de destinatario de la información o receptor de la misma, sino también de emisor. La apuesta por una actitud activa y de coprotagonista de la enseñanza. Así, la confección de Dossieres de prensa, jurisprudencia y legislación –volcados en moodle y analizados en las clases-; la participación en las prácticas, especialmente como ponentes, marcando libremente el contenido de alguna de ellas e implicándose en la tarea de su evaluación mediante la técnica de la autoevaluación y la heteroevaluación o el que hemos denominado “control activo de asistencia”.
- Incorporar la **enseñanza bilingüe en inglés** al Grado en Derecho. La normalidad del uso de la lengua inglesa, entre los alumnos y entre ellos y la profesora fue uno de los retos principales y, avanza, más gratificantes de esta propuesta.



- **Enlazar la formación impartida en las aulas con el futuro profesional** de los alumnos. Fortalecer opciones ya barruntadas por los alumnos y estimular a los indecisos, e incluso a quienes ni habían reflexionado al respecto ha sido el punto de apoyo decisivo para avanzar en la materia tomando como hoja de ruta los temarios de diferentes oposiciones que ellos analizaron, valoraron y debatieron con interés. La presencia de profesionales de las ramas más demandadas tuvo una excelente acogida.

Con todos ellos se ha buscado afianzar al alumno en su formación jurídica, fortalecer su compromiso con el proceso de aprendizaje y estimular sus inquietudes de futuro, de la mano de esa conexión de las herramientas y del objeto de estudio con su futuro profesional, enlace cuyas primeras consecuencias se aplican al presente, sin desdeñar esa proyección de prospectiva futura. Igualmente, se ha optado por innovar en el temario, incorporando temas como el voto electrónico, buscando que los alumnos sean pioneros en su posible implementación.

1. Transición formal al espacio europeo de educación superior: calidad y corresponsabilidad.

1.1. Calidad

El objetivo prioritario que impulsó esta experiencia innovadora es la CALIDAD. Entendemos la calidad sencillamente como *la mejor formación posible que podemos ofrecer a nuestros alumnos*.

Una enseñanza de calidad ha dejado de pivotar sólo en el docente, para incorporar en su concepción al discente, ahí es cuando hablaremos de corresponsabilidad. Un docente que aspire a potenciar la calidad de su docencia ha de ser un profesional preocupado por sus alumnos, en este planteamiento es donde cobra especial importancia la incorporación del referente de la empleabilidad al diseño del modelo docente descrito. Igualmente ha de ser un docente que se preocupe de mejorar sus habilidades y sus aptitudes docentes. Desde esta segunda dimensión, la incorporación del reto de la transparencia y de la innovación han merecido un hueco en este proyecto. A partir de ese aserto básico cuyo protagonista es la calidad, procedemos a su desglose en distintos ítems a los efectos de explicitar dicho objetivo general.

1.1.1. Empleabilidad.

Este es un objetivo clave. Estamos en la Universidad y buscamos que nuestros alumnos sean futuros profesionales. Estos dos mundos, el académico y el laboral, deben estar entrelazados, si bien no deben confundirse. Así, los alumnos que cursan Derecho Constitucional están inmersos en una formación marcada por el Derecho Público y por la Gestión Pública, por esa razón se ha trazado el objetivo sustantivo de potenciar la difusión de diferentes empleos públicos. No se ha obviado el contexto de crisis, por lo que no nos hemos ceñido únicamente a las Administraciones españolas, buscando opciones en el ámbito internacional, ONU, UE, OTAN, Consejo de Europa. Igualmente una formación constitucional es una buena materia prima para quien opte al ámbito privado, en ese sentido se ha enfatizado la importancia del bilingüismo, y lo decisivo de conocer los derechos fundamentales y las instituciones esenciales de un Estado para actuar en la empresa privada que mayoritariamente va a interactuar con ésta. En aras de cumplir este objetivo se ha incorporado una referencia a los temarios relativos a Derecho Constitucional presentes en las distintas oposiciones y se han adoptado parámetros de evaluación que persiguen preparar al alumno para superar esas pruebas (exámenes con preguntas tipo test obtenidas de ejercicios de oposiciones, preguntas breves que contribuyen a fomentar la necesidad de ser concisos y claros en cualquier entrevista personal ya sea en el sector público como en el privado y propuesta de redacción de escritos a modo de ensayo tal y como acaece en una serie de oposiciones muy relevantes –Administradores Civiles del Estado, Cuerpo Diplomático, etc.).



Este objetivo se incardina con los demás, especialmente con el de la corresponsabilidad y la participación, dado que es uno de los terrenos más estimulantes para los alumnos. Igualmente, la presencia de dos magistrados en las aulas, acentuó esa dimensión profesional de esta propuesta.

1.1.2. Transparencia.

La reforma de Bolonia (Cotino, 2011) ha implicado reforzar prácticas, como la evaluación continua, que habíamos aparcado en aras de pruebas puntuales, a las que no queremos renunciar, pero que trataremos de compatibilizar con ese seguimiento continuado de los alumnos. Es una consecuencia natural del énfasis en los debates, talleres, tutorías o trabajos de grupo, frente a la lección magistral tradicional. Toda apuesta por la evaluación continua ha de llevar aparejada esa transparencia que confiere seguridad al alumno. El objetivo de la transparencia es sobre el que han descansado los demás referentes de esta propuesta innovadora. La información se ha transmitido verbalmente a los alumnos, en el aula y en el Área, y por escrito. Todo comunicado formal, al que designábamos como “cuestiones de intendencia”, se volcaba por escrito en la plataforma moodle y se remitía al foro. El ejemplo por excelencia de esa transparencia es la publicación del cronograma el primer día de clase, resumiendo los principales elementos de la evaluación. La publicación continua de sus puntuaciones es otro ejemplo.

1.1.3. Innovación.

Este objetivo no es deslindable de ninguno de los mencionados, sino que se concibe como implementable a través de los demás. Se ha tratado de introducir todas esas nuevas técnicas, pedagógicas, de evaluación, por innovar y por mejorar. El objetivo vuelve a ser la búsqueda de la calidad. La innovación se presenta así, no como un objetivo aislado sino como la consecuencia de aplicar diversos propósitos. En ese sentido el recurso a la *plataforma digital* ha sido imprescindible para dinamizar las clases, especialmente configurar ese material construido por los alumnos de los Dossieres de prensa, legislación y jurisprudencia, auténtico pulso a la realidad constitucional.

1.2. Corresponsabilidad

Corresponsabilidad. El alumno desde el primer día de clase ha de implicarse en la evolución de la enseñanza y aprendizaje de la materia. El primer aserto con el que se comenzó la clase es “el estudio del Derecho Constitucional ha de mirar constantemente lo que ocurre fuera del aula. Ustedes son unos protagonistas y observadores privilegiados de todos los procesos que tienen una implicación constitucional”. Por lo tanto desde el primer día, el comienzo de la clase la efectúa un alumno/a haciendo referencia a un evento, novedad legislativa o jurisprudencial, que tiene relación con el bloque temático que estudiamos. Todas estas propuestas se evacuan a la plataforma moodle y constituyen una herramienta de estudio más que, como se verificará en el anexo, ha sido objeto de evaluación.

La corresponsabilidad también se ha proyectado en la *evaluación*. Ha tenido dos dimensiones fundamentales: las de los grupos de ponentes en las prácticas y los ejercicios de Aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP). Respecto a los ponentes de prácticas, se les entrega un dossier en los que conforme a diferentes elementos de juicio deben evaluar su trabajo y el de sus compañeros –*vid infra*-. Respecto a los ABP, en el último de ellos, por lo tanto ya familiarizados con la dinámica de los mismos se les pidió que evaluaran los ABP de sus compañeros. En conclusión, el objetivo de la corresponsabilidad ha ido de la mano del objetivo del fomento de la participación que ha sido el principal reto de esta propuesta.



Incardinado en ese objetivo de corresponsabilidad se ha de citar la propuesta, indiscutiblemente innovadora, del que hemos denominado “*control activo de asistencia*”. El objetivo/deseo es que los alumnos asistan a clase –la asignatura se concibe fundamentalmente como presencial- pero que asistan activamente, que estén atentos, en alerta permanente, no como meros convidados de piedra. Para ello al comienzo de cada clase se formulan dos o tres preguntas sencillas, breves, planteadas de modo diverso, pero siempre estimulante, cuya respuesta se desgrana a lo largo de las explicaciones que se vierten en la clase. Al final de la clase se pide a los alumnos que las respondan. Su entrega fue aleatoria, en un total de cuatro ocasiones programadas, pero no avisadas previamente.

1.2.1.La interactividad docente-discente

Uno de los principales fundamentos para aplicar un proyecto docente basado en la corresponsabilidad es alcanzar un clima de confianza entre profesor y alumno, compatible con identificar meridianamente la diferente posición y función de cada uno de ellos. En aras de alcanzar esa interactividad mi objetivo inmediato fue aprenderme los nombres de todos los alumnos –grupo de 125 que asciende a 154 en este curso 2012/2013 -, para incentivarles personal y nominativamente y estimularles a su participación. Esa interactividad se proyectó fuera de las aulas, con un flujo de comunicación a través de la red (moodle y correo) muy dinámico y activo.

1.2.2.Elaboración de diferentes dossiers (prensa, legislación y jurisprudencia)

La clase se inicia con un protocolo que implica que alumnos que hayan remitido una noticia, una novedad legislativa o jurisprudencial, subida a moodle, la divulguen, comenten y analicen en clase. Estas aportaciones a construir el temario, actualizándolo y dinamizándolo, más allá de los manuales y del estricto guión plasmado en la guía docente, han formado parte del contenido de los ABP y del examen final, es decir, han trascendido el terreno de lo anecdótico y son “materia de estudio” y evaluación.

1.2.3.Autoevaluación y heteroevaluación para los ponentes de cada práctica.

La opción de incluir la defensa pública de trabajos e investigaciones más profundas se vio afectada por ese objetivo de la corresponsabilidad. Así, se promovió que fueran los alumnos quien preguntasen, comentasen todo lo concerniente a dichas exposiciones. Igualmente se procedió a diseñar un impreso en el que conforme a unos ítems, sencillos, reclamaba que procedieran a su autoevaluación y a la heteroevaluación del trabajo realizado por sus compañeros de ponencia. Es interesante introducir un matiz que diversifica el concepto de evaluación y el de calificación. Para la evaluación utilicé dígitos, porque aportan claridad y sencillez, asociado a aptitudes y rendimientos y comentarios asociados a los mismos formulados por sus compañeros y por mí que transmití personalmente a cada alumno. El resultado de esos dígitos no coincide exactamente con la calificación que sólo emite el docente, que indiscutiblemente se fundamenta en estos datos, pero que puede introducir variaciones a los efectos de paliar un corporativismo blindado que solo se evidenció en dos grupos de un total de catorce.

En la misma línea, pero aquí si se hizo coincidir evaluación con calificación, ofrecí a los alumnos la posibilidad de corregir el ABP de otros compañeros. Para ello, les asigné un número a cada alumno con el que se identificaría su trabajo – en aras de preservar la privacidad de quien es objeto de evaluación-, les entregué unas plantillas de corrección y un esquema para la pregunta de desarrollo. Pedí unos alumnos, voluntarios, que actuaran de relatores y guiasen la corrección efectuada por sus compañeros, resolviesen sus dudas. Esa tarea de relator se preparó en sede tutorial. El resultado es que son muy estrictos con las calificaciones, muy ajustadas a la baja. El proceso de revisión se hizo con el docente.



La fecha de ese ABP fue el 12 de enero de 2012. Es decir la asignatura semestral ya estaba a punto de concluir. Ya habían realizado dos ABP de las mismas características, por lo que ya estaban familiarizados con un formato relativamente complejo y su grado de dominio de la materia era muy satisfactorio.

Ejemplo de modelo de Autoevaluación y heteroevaluación para los ponentes de cada práctica
Esfuerzo en la preparación del trabajo.
Capacidad de organización
Facultades expositivas
Disponibilidad para trabajar, adaptación a los otros miembros del grupo, cumplimiento del cronograma de trabajo marcado en el grupo.
Interés

1.2.4.El control activo de asistencia

La necesidad de controlar la asistencia en un modelo docente de evaluación continua con un grupo de alumnos que supera la centena me instó a elaborar esta estrategia, en la que afianzo control y presencialidad con corresponsabilidad. Los alumnos asisten a clase, pero paralelamente comparten el interés por el aprendizaje y mantienen la atención, y una cierta tensión - ¿en qué momento se van a desgranar las respuestas?- que en dosis moderadas hace la clase mucho más dinámica.

Así, al comienzo de cada clase se plantean unos interrogantes, unas cuestiones sencillas o unas afirmaciones que es preciso matizar. Esta propuesta se ejecuta bien en forma de pregunta, bien en forma de una frase con huecos para completar, bien pidiéndoles una palabra que se formaba con las letras iniciales de diversos conceptos clave o bien solicitando que describieran unos conceptos, lo que intuitivamente les pareciese y que al final de la clase, reescribiesen esos conceptos tras el estudio de la materia y valorasen la evolución. Esa práctica era diaria, pero sólo le recogieron cuatro veces –puntuadas sobre cuatro puntos- buscando fechas de máxima asistencia y en temas de especial interés. Esos 16 puntos fueron decisivos para la evaluación del primer bloque Asistencia y participación. Los cuatro restantes los pudieron obtener de sus intervenciones, de sus comentarios de prensa, legislación y jurisprudencia. Pese a que muchos alumnos superaron el máximo, sólo se computan 20.

El control activo de asistencia. Ejemplos.

2 de noviembre de 2011:

Pregunta 1. ¿Cuál es la función moderadora del Rey?

Pregunta 2. ¿Cuál es la función de arbitraje del Rey?

14 de diciembre de 2011:

(Contexto: Estudio del funcionamiento del poder legislativo)

Se proponen estos aforismos y se pide que escriban lo que les sugiere.

Interna corporis acta

Fumus persecutionis

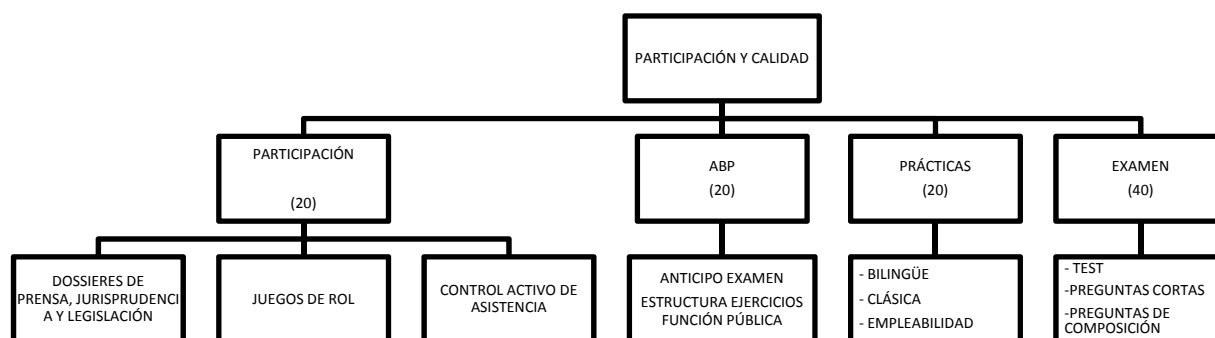
Prorrogatio

Quórum

Al final de la clase y una vez estudiado el tema, se pide que revisen sus respuestas iniciales –algunas fueron especialmente curiosas-, las completen o las respondan nuevamente.



2. Estructura metodológica



2.1. Consideraciones generales

El método diseñado para implicar al alumno en la enseñanza y aprendizaje de Derecho Constitucional se sustenta en cuatro pilares: Participación, aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP), prácticas y examen.

La estructura que hemos aplicado se ha concretado en un proceso de Evaluación por puntos, sobre un total de 100. Enfatizando el dato de que los objetivos no son excluyentes, sino que se refuerzan mutuamente, se ha estructurado del siguiente modo: 1. Participación (20 puntos): Elaboración de dossiers, “control activo de asistencia”, interactividad docente-discente; 2. Aprendizaje basado en la resolución de Problemas (ABP) (20 puntos). Utilizando las técnicas y herramientas obtenidas de los procesos de oposiciones al sector público, al final de cada bloque temático se buscaba un afianzamiento de los contenidos. Se ha de destacar la práctica sobre fórmulas electorales y sobre la mejora de las mismas en aras a lograr una mayor representatividad. En el tercero de los ABP señalados se ofreció que los alumnos se implicasen en la tarea de evaluación y calificación de esos trabajos. 3. Empleabilidad y practicas (20 puntos). Se diseñaron tres líneas de realizar esas prácticas. Todos los alumnos las realizaron, pero en función de las preferencias de cada uno, se organizaron en grupos y profundizaron una de las opciones, que divulgaron a sus compañeros como ponentes y relatores de su trabajo. Así, la primera línea la designamos como *Constitutional Law*. La apuesta por el bilingüismo nos llevó a trabajar sobre territorial organization: autonomys and federalism, the monarchy and guarantees of pluralism. La segunda línea, la designamos como *línea clásica*, acorde al perfil del alumno que tiene una mayor inclinación al comentario de texto, estudio jurisprudencial, en ese tramo se incardinaron prácticas concernientes a la reforma del art. 135 de la Constitución, el sistema electoral y sus reformas, el estudio de las prerrogativas de los parlamentarios y de los principales casos en que hallamos parlamentarios imputados,... La tercera línea, *la de la empleabilidad*, la focalizamos en el seguimiento de las distintas convocatorias públicas de oposiciones, en su descripción, divulgación y en la búsqueda de la estimulación de los alumnos a estudiar desde este momento, compromiso con lo inmediato, para avanzar en su futuro, delimitar su objetivo profesional. 4. Realización de un examen (40 puntos). La importancia del examen en los estudios de Derecho Constitucional es irrenunciable porque afianza todos los objetivos trazados, en especial la conexión con el futuro en el que van a tener que realizar ese tipo de pruebas para el acceso al empleo público. La acomodación de esos formatos ha sido nuestra principal apuesta innovadora.



2.2. Evaluación por puntos (100)

2.2.1. Participación en sesiones magistrales (20)

La participación en las Sesiones magistrales se ha concebido como el principal instrumento dinamizador y de corresponsabilidad. Se ha canalizado fundamentalmente a través de la interacción docente-discente, la colaboración de los alumnos mediante la aportación, análisis y comentario de noticias de actualidad, novedades legislativas y novedades jurisprudenciales, plasmadas en los respectivos dossiers a los que hemos hecho referencia líneas atrás y también la incorporación de nuevas técnicas como los **juegos de rol**. Un ejemplo de esa práctica lo ejecutamos para explicar las fórmulas de control parlamentarias al gobierno, a los efectos de que los alumnos distinguiesen los conceptos de pregunta e interpelación. Un grupo de alumnos era el presidente del gobierno y sus ministros, otros los miembros de los distintos grupos parlamentarios de la oposición y otros formaban parte de la mesa y de la Junta de portavoces. La experiencia fue positiva y sobre su utilidad, preguntados en el ABP sobre los conceptos y un ejemplo, la mayoría de los alumnos dejaron patente el tener claro ambos así como ilustrarlos con ejemplos.

2.2.2. Aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP) (20)

La razón de ser de la introducción de los ABP en la asignatura es doble: primero, su principal misión es comprometer al alumno en la necesidad de chequear sus conocimientos antes de llegar a una prueba final que consideramos irrenunciable en la disciplina. Segundo, la utilización de esta herramienta para entrenarse en la compleja estructura que implica realizar un ejercicio en el que se tratará de reproducir las diferentes técnicas de examen que se dan cita en las pruebas de acceso a diferentes empleos públicos (oposiciones). Se proyectaron tres ABP, al final de cada bloque temático y se adoptó un compromiso en el que el 50% de las preguntas de tipo test del examen coincidirían con las ya formuladas y, sobre todo, que la estructura y la dinámica compleja de las mismas se reproduciría en dicho examen. La principal ventaja de su ejecución es que permite avanzar en la preparación del examen. Su calificación fue, de 7 puntos cada uno de los dos primeros ABP y de 6 el segundo, a los efectos de sumar 20 puntos el total de los mismos.

En la encuesta de evaluación que remití a los alumnos, la calificación de estas pruebas suscitó un cierto descontento. Buena parte del alumnado solicita que estas pruebas sean eliminatorias y tengan un mayor peso en la calificación final. Mi respuesta es la siguiente: su finalidad es entrenar al alumno, mediante la técnica ensayo error. Esas pruebas complejas ayudan a avanzar y profundizar en el estudio, son un autotest que estimula al alumno en su compromiso de corresponsabilidad. El tercer ABP fue, incluso, corregido por ellos. Sin embargo, estimo que los estudios jurídicos llevan aparejada la necesidad de un examen completo, global, que preparará al alumno para su futuro que, entre otras cosas, pudiera ser de opositor. Si el alumno no está acostumbrado a realizar exámenes de una mínima envergadura, con una capacidad de asociación conceptual y de conocimiento global, a duras penas podrá afrontar el reto de superar temarios que rondan los 300-450 temas (Cuerpo diplomático, Notarios y Registradores, Inspectores de Trabajo...). Quien oriente su actividad hacia el ámbito privado hallará en los mismos un rigor que le acompañará en todo su quehacer profesional. En estos ABP, conseguí que la acepción más coloquial y cotidiana de problema se aplicara, siendo necesario para uno de ellos el recurso al cálculo matemático -Fórmula D'Hondt y Cociente Hare-.

2.2.3. Prácticas (20)

La realización de prácticas se entiende como un elemento imprescindible de nuestra actividad docente. En la propuesta que presentamos el objetivo de la empleabilidad se concentra, fundamentalmente, en este capítulo. Igualmente, a través de él se implementó la corresponsabilidad, merced a los procesos de autoevaluación y heteroevaluación señalados en líneas precedentes.



Se diseñaron tres líneas para la realización de esas prácticas. Todos los alumnos las realizaron, pero en función de las preferencias de cada uno, se organizaron en grupos y profundizaron una de las opciones, que divulgaron a sus compañeros como ponentes y relatores de su trabajo.

Así, la *primera línea* la designamos como **Constitutional Law**. La apuesta por el bilingüismo nos llevó a trabajar sobre *territorial organization: autonomysm and federalism, the monarchy and guarantees of pluralism*.

La *segunda línea*, la designamos como **línea clásica**, acorde al perfil del alumno que tiene una mayor inclinación al comentario de texto, estudio jurisprudencial, en ese tramo se incardinaron prácticas concernientes a la reforma del art. 135 de la Constitución, el sistema electoral y sus reformas, el estudio de las prerrogativas de los parlamentarios y de los principales casos en que hallamos parlamentarios imputados,...

La *tercera línea*, la de la **empleabilidad**, la focalizamos en el seguimiento de las distintas convocatorias públicas de oposiciones, en su descripción, divulgación y en la búsqueda de la estimulación de los alumnos a estudiar desde este momento, compromiso con lo inmediato, para avanzar en su futuro, delimitar su objetivo profesional.

La realización de todas estas prácticas se calificaba sobre un máximo de 20 puntos.

2.3. El no tan temido examen (40)

Líneas atrás hemos tenido ocasión de manifestarnos sobre la oportunidad y la necesidad de efectuar un examen en Derecho Constitucional. Esta cuestión ha sido objeto de un profundo debate en el seno del Área de Derecho Constitucional e, igualmente, con otros compañeros que enseñan en la Facultad de Derecho. Si deseamos ofrecer una formación de calidad a nuestros alumnos, debemos examinarlos, concebimos el examen con un eslabón hacia su futura empleabilidad. Si nunca han hecho un examen, será muy complicado que superen una oposición. Es otro contrapunto al esfuerzo que supone compatibilizar un sistema presencial de corresponsabilidad (prácticas, lectura de dossiers, preparación y revisión de los controles activos de asistencia, evaluación de los tres ABP, todo con una base de más de un centenar de alumnos) con un sistema riguroso que afiance al alumno en unas posibilidades de éxito profesional en el futuro.

¿Por qué del no tan temido examen? Examen sí, pero su complejidad pretendo que sea más liviana en cuanto ya será el cuarto ejercicio con la misma estructura, con el mismo estilo y con semejante contenido que afronten. Es decir, formalmente el alumno ya se ha examinado con los mismos parámetros y materialmente ya ha tenido la oportunidad de afianzar sus conocimientos, al final de cada bloque temático merced a los tres ABPs realizados. La calificación de ese examen se efectúa sobre 40 puntos, exigiendo a los alumnos presenciales, quienes se han comprometido con las exigencias de corresponsabilidad y participación mencionadas, obtener al menos 18 puntos a los que se sumará todos los obtenidos en los otros ítems, a los efectos de calificar al alumno.

Quienes no cumplieron esos requisitos, su calificación será sobre 0/10, computándose al alza, hasta un punto, todos aquellos trabajos, participaciones o ABPs que esporádicamente pudieran entregar. Es decir, todo esfuerzo no deviene en vano, sino que tiene su contraprestación. Las Matrículas de Honor se reservan para los alumnos presenciales.



3. Transición material: la inserción del voto electrónico en la materia objeto de estudio.

El reto de innovar a los efectos de adaptar la enseñanza de Derecho Constitucional al marco del EEES nos indujo a avanzar no sólo en el terreno de las formas, son a tratar de modificar los contenidos. Uno de los ejemplos meridianos de esa aptitud ha sido la introducción en la materia objeto de estudio del voto electrónico.

Los principales referentes que se utilizaron para afrontar el estudio del voto electrónico fueron fue el derecho comparado, “el voto electrónico es un fenómeno global”(Barrat Esteve, 2011) especial referencia a Méjico, Estados Unidos, Bélgica y Alemania, la legislación electoral estatal española y a las diversas propuestas electorales de las Comunidades Autónomas (Cotino, 2010).

Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre las normas legales operativas para el voto electrónico, de 30 de septiembre de 2004 (González de la Garza, 2008) fue el principal documento de trabajo. A partir de ahí lo que pretendimos fue fomentar una reflexión en los alumnos acerca de la necesidad de incardinar las nuevas tecnologías aplicadas a la democracia con los principios constitucionales que rigen el derecho electoral. Tuvimos la ayuda de un profesor de la Universidad de León, del Departamento de Informática, que avanzó a los alumnos las líneas tecnológicas básicas de las distintas opciones de implementar el voto electrónico.

4. Resultados

Los resultados de esta propuesta docente tienen luces y sombras. Globalmente puedo calificar como satisfactorio todo el funcionamiento de la propuesta.

Lo primero que he de mencionar es cómo se evaluaron esos resultados. Dos han sido los cauces de esa evaluación: subjetivo y objetivo. El **subjetivo** ha sido el pulso diario al seguimiento del proyecto. No hay que olvidar que ha sido un proyecto de una exigencia de seguimiento constante, a un ritmo ágil, marcado por el calendario escolar. Los alumnos han ido manifestando sus inquietudes, sus loas y sus discrepancias, que en la medida de lo posible se han intentado limar (En la primera propuesta, verificable en la guía docente, la exigencia del 80% la extendía a los ABP, algo que se eliminó y concentró solo en Prácticas y participación). La participación de la última semana fue abrumadora. Se proyectó una práctica adicional diseñada libremente por cada alumno.

El sistema **objetivo** de evaluación de la experiencia, al margen de la evaluación que on line haga la Universidad, es un cuestionario que he lanzado a los alumnos, vía foro-moodle en el que con la perspectiva de planificar el próximo curso se pidió una evaluación –voluntaria y anónima- sobre los pilares de este proyecto. Su resumen destacaría lo positivo de la enseñanza en inglés, lo positivo del sistema de prácticas y el deslinde de tres líneas de especialización, siendo esa conminación a hablar en público lo que más detractores halló, junto con la calificación de ABP. Adjunto el modelo de documento remitido.

ESTIMADOS ALUMNOS:

AL OBJETO DE ELABORAR LA GUÍA DOCENTE PARA EL AÑO 2012/1013, OS PIDO QUE QUIEN *VOLUNTARIA Y ANÓNIMAMENTE* QUIERA AYUDARME A MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE DERECHO CONSTITUCIONAL III, CUMPLIMENTE EL DOCUMENTO QUE OS REMITO.

LES AGRADEZCO SU COLABORACIÓN QUE CONSTITUYE UNA INESTIMABLE AYUDA PARA MEJORAR TODO LO POSIBLE MI TRABAJO EN ARAS DE ALCANZAR UNA MAYOR CALIDAD DOCENTE.



ENCUESTA	
CORRESPONSABILIDAD EN LA MEJORA DE LA DOCENCIA DE DERECHO CONSTITUCIONAL III. Curso 2011/2012	
1.	Planificación y organización (Adecuación de la enseñanza de la profesora a la Guía docente, Seguimiento del cronograma...)
2.	Cumplimiento docente (cumplimiento de las obligaciones docentes)
3.	Metodología docente (favorece la interacción con el estudiante, propicia la comunicación, atiende a sus mensajes, demandas,)
4.	Evaluación (adecúa la evaluación a los criterios de evaluación)
5.	Valore la introducción de la lengua inglesa en la docencia de Derecho Constitucional III.
6.	Valore los sistemas de corresponsabilidad incorporados (autoevaluación, heteroevaluación -tabla entregada a los ponentes de las prácticas-, estímulo a la participación, control activo de asistencia...)
7.	Valore la inserción de una referencia a las salidas profesionales vinculadas a la materia, especialmente en el empleo público.
8.	¿Cuáles son los aspectos positivos que más destacaría en la docencia de Derecho Constitucional III?
9.	¿Qué elementos mejoraría en la enseñanza de la asignatura?

Sobre los resultados de tales evaluaciones he de manifestar lo siguiente. Entre las luces he de enfatizar el elevado índice de participación y asistencia a las clases, es decir el éxito del compromiso de corresponsabilidad. Igualmente, creemos haber contribuido al afianzamiento de los alumnos en los estudios en Derecho, ahora muchos de ellos saben para qué quieren estudiar Derecho. La apertura del diseño de las clases a su participación les ha motivado e, incluso, nos hemos encontrado con mensajes y propuestas en que afirmando, “aunque ya hemos superado ese bloque temático, y no tenga una calificación, considero muy interesante comentar en clase lo siguiente...”.

Lo negativo es el elevado número de alumnos, dificultad que he soslayado con el “control activo de asistencia”. El riesgo a que un pequeño número de alumnos monopolicen los debates y las intervenciones, pero la capacidad del docente para reorientar su contenido e incorporar nuevos interlocutores, nominalmente invitados a hablar, es un buen remedio. El uso de fuentes impropias se limitó dado que tenían que explicar el contenido de sus aportaciones y el origen de las mismas. La autoevaluación jugó un papel muy decisivo. Por lo que la conclusión fue francamente positiva.

5. Reflexión final

Enseñar en la Universidad es un trabajo loable, participar en el proceso de aprendizaje universitario es vocacional. Lo que media entre uno y otro es un plus de esfuerzo, de interés. Los resultados de la última opción, de la que esta propuesta de innovación docente aspira a ser una implementación, son altamente reconfortantes y retribuyen ese plus de actividad.

Se ha pretendido innovar a partir de izar la bandera de la calidad y de la corresponsabilidad. Las herramientas empleadas han sido, esencialmente, los controles activos de asistencia, la conexión a empleabilidad y el estímulo por el bilingüismo. La versatilidad de esta experiencia y lo positivo de sus resultados puede ser alentador y estimulante para su aplicación en otros campos. Nos hemos preocupado por divulgar esta experiencia, entre nuestros colegas, y fuera de nuestra Universidad (Universidad del país Vasco, University of Kent y University College de Dublín). Hemos implicados a otros docentes, a la par que brillantes profesionales de la carrera judicial, en su aplicación. Finalmente, nos hemos preocupado de la percepción de los alumnos de todo este proyecto, asumiendo la mayoría de sus pretensiones.



Los resultados de la ecuación de acercar la realidad, la presente y la futura, a las aulas han de esperar unos años, a que nuestros graduados sean unos brillantes profesionales activos. Lo que esta experiencia innovadora ha pretendido conseguir es reducir esa frontera y afianzar a cada estudiante en sus posibilidades, en sus habilidades. A corto plazo, el curso ha sido dinámico, atractivo y ágil. El esfuerzo ha sido el motor, el resultado ha sido el compromiso de todos en asumir nuestro trabajo.

Referencias Bibliográficas

- ALCARÁZ VARÓ, E. (2007). *El inglés jurídico*. Madrid: Ariel.
- BARRAT I ESTEVE, J. (Coord.) (2011). *Derecho de sufragio y participación ciudadana a través de las nuevas tecnologías*. Madrid: Civitas.
- COTINO HUESO, L. PRESNO LINERA, M.A. (2011). La enseñanza del Derecho Constitucional ante el proceso de Bolonia. *Innovación educativa en Derecho Constitucional 2.0*. Valencia: PUV.
- COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M.A. (2010). *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencia de los docentes*. Valencia, UPV. <http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf>
- GONZÁLEZ DE LA GARZA, L.M. (2008). *Voto electrónico por Internet, Constitución y riesgos para la democracia*. Madrid: Edisofer.
- http://www.coe.int/t/dgap/democracy/activities/ggis/default_EN.asp
- <http://www.consejo-estado.es/pdf/REGIMEN-ELECTORAL.pdf>.
- <http://www.tse.gov.br>.

Reseña Curricular de la autoría

María Esther Seijas Villadangos es Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología (UCM), Licenciada en Derecho (UNED), Doctora en Derecho (ULE), con premio extraordinario. Profesora Titular de Derecho Constitucional en la Universidad de León. Autora de diversas publicaciones en materia de Organización territorial del Estado, Derechos Sociales y teoría de la Constitución. Podemos destacar las siguientes: (2012) *Asymmetry as an element of federalism: a Theoretical Speculation fifty years later. Readdress the Spanish case*. LÓPEZ BASAGUREN, A. ESCAJEDO SAN-EPIFANIO, L. (Eds.) (2012). *The ways of federalism in Western Countries and the horizons of territorial autonomy in Spain*: Berlín, Springer, Vol II .ISBN: 978-642-27716-0; (2007) *Melilla: modelo real de autonomismo asimétrico*. Melilla: Consejería de Presidencia y Gobernación. Ciudad Autónoma de Melilla, pp. 119 ISBN:84-9511 10-46-6; (2006) *Los derechos del paciente*. Madrid: BOE, pp. 121. ISBN: 84-340-1643-5; (2004) *Los derechos de las personas mayores*. Madrid: BOE, pp. 94, ISBN: 84-340-1524-2. Ha participado en el Plan de Actuación e Innovación Docente de la Universidad de León. Ha participado en labores docentes en diversas Universidades Europeas, como Cardiff Law School, University of Kent (Canterbury), Università Aldo Moro (Bari) o University College (Dublín). Ha desarrollado estancias de investigación en la Universidad de Bayreuth (Alemania), University of Hull (Reino Unido), Queen's University, Universidad de Laval y la Universidad de Montreal (Canadá). Es coordinadora del Plan de Acción tutorial de la Facultad de Derecho de la Universidad de León.



POTENCIAL DE LAS RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA EVALUATIVA EN PRÁCTICAS DE LABORATORIO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Tortajada-Genaro, Luis Antonio

Dpto. Química, Universitat Politècnica de València. Camí de Vera s/n. Valencia, ESPAÑA luitorge@qim.upv.es

Noguera Murray, Patricia

Dpto. Química, Universitat Politècnica de València. Camí de Vera s/n. Valencia, ESPAÑA pnoguera@qim.upv.es

Resumen: El presente trabajo describe la evaluación del aprendizaje en prácticas experimentales mediante el uso de rúbricas. Los resultados obtenidos en prácticas en el área de la Química se han comparado con los obtenidos en otras áreas de conocimiento en el marco de un proyecto multidisciplinar. Las rúbricas contenían diez indicadores de calidad, agrupados en actitudes (p.e. atención, participación), procedimientos generales (p.e. ritmo de trabajo, autonomía), procedimientos específicos de la sesión de laboratorio y normas de seguridad y gestión de residuos. Su uso permitió al alumno conocer previamente a la realización de la práctica cuales eran los conocimientos, habilidades o actitudes que debían adquirir realizando la práctica. Además, supuso una vía transparente para transmitir los criterios específicos con los que serían evaluados. Este efecto, junto la mejora del clima de trabajo de clase, ha demostrado ser especialmente positivo en el caso de grupos reducidos. El análisis de los resultados de esta experiencia ha permitido detectar las limitaciones (p.e. dificultad en la cumplimentación) y realizar propuestas de mejora para la correcta puesta en marcha de la técnica de rúbricas en prácticas de laboratorio universitarias.

Palabras Clave: Evaluación, Aprendizaje universitario, Prácticas experimentales, rúbrica.



1. Introducción

La evaluación de una asignatura tiene como misión cuantificar la relación entre los objetivos marcados inicialmente y los resultados alcanzados. Es la vía para proporcionar al alumno información sobre sus progresos, y al profesor le permite conocer la eficacia del marco docente en que se ha desarrollado la actividad. Al mismo tiempo, sirve para comprobar que el alumno ha adquirido los conocimientos y habilidades suficientes sobre las materias que ha estudiado (García-Ramos, 1989). Una característica típica de la evaluación educativa es la necesidad de obtener información de los aprendizajes de los alumnos de una forma no ocasional, ni por azar, sino sistemática. Para lograr este requisito, el profesor necesita de ciertos medios, instrumentos o pruebas en los que se solicita al alumno que demuestre su grado de aprendizaje a través de una serie de actividades, siendo la selección de los mismos clave, puesto que condicionará la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El nuevo escenario de la Educación Superior Universitaria en el que nos encontramos está basado en un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias y no únicamente de conocimientos, lo cual hace necesario la revisión del sistema de evaluación tradicional. Las herramientas evaluativas habituales están basadas fundamentalmente en una prueba final, proporcionando poco o ninguna retroalimentación tanto al profesor como al alumno. Sin embargo, la evaluación puede llevarse a cabo utilizando pruebas orales, pruebas escritas, pruebas prácticas o bien a través de la observación directa y sistemática del comportamiento del alumno en determinadas actividades o, de un modo indirecto, a través de los productos elaborados y el análisis de los trabajos realizados. Una herramienta que diferentes autores han demostrado su capacidad de mejorar el sistema de evaluación son las acciones basadas en unos instrumentos denominados rúbricas (Brown y Atkins, 1988; Johnson y Svingby, 2007; Blanco et al., 2008). Las rúbricas son unas guías de puntuación usadas con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, valorar su ejecución y facilitar la retroalimentación. Las técnicas que se pueden utilizar para recabar esta información y completar las rúbricas son la observación, la entrevista y el análisis documental.

En las carreras técnicas, una parte muy importante de la docencia son las clases prácticas. En ellas, los alumnos ven la aplicación de los conceptos teóricos y adquieren una serie de habilidades actitudinales y procedimentales. Las clases prácticas pueden realizarse de muy distintas maneras: en laboratorios científicos o informáticos, en campo, etc. Por lo tanto, todas aquellas acciones, encaminadas a la mejora de estas acciones educativas, repercuten en la implicación de los alumnos, en la mejora del aprendizaje y, además, contribuyen a evitar el abandono. Tradicionalmente, la evaluación de las actividades prácticas suele realizarse mediante una prueba o trabajo tras la sesión de prácticas. No obstante, la evaluación del producto resultante de la sesión no es una evaluación global, ya que los alumnos no ponen interés en aprender los procedimientos seguidos, lo cual es, en la gran mayoría de los casos, lo más importante, ya que son los procedimientos las actividades que se extrapolarán a situaciones de la futura vida profesional. Por tanto, se hace necesaria la observación del comportamiento del alumno durante la sesión de prácticas, es decir, valorar el proceso. Dado que se trata de un problema genérico, la solución debe ser buscada desde un enfoque global o multidisciplinar, proponiendo estrategias de evaluación válidas independientemente de la asignatura. Las rúbricas precisamente pueden ser una herramienta muy interesante para conseguir este enfoque global, sin embargo existen pocas experiencias educativas en este campo (Fay, 2007).

El equipo de Innovación y Calidad Educativa denominado Trabajo y Evaluación de Asignaturas mediante Técnicas de Evaluación Continua Formativa (TECOF) de la Universitat Politècnica de Valencia (UPV) ha abordado esta problemática. Se trata de un proyecto multidisciplinar en el que participan asignaturas de diferentes áreas de conocimiento y distintas titulaciones. En el presente trabajo se muestran principalmente la metodología y los resultados obtenidos tras la implantación de



la innovación educativa en el curso 2011/2012 en asignaturas del área de la química. El objetivo es mejorar el seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos en las prácticas mediante el uso de las rúbricas facilitando la retroalimentación entre alumnos y profesores y aumentando la participación y motivación de los alumnos hacia las prácticas.

2. Innovación educativa

2.1. Contexto

La innovación educativa propuesta se ha aplicado en la asignatura “Química General” del Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural de la UPV. El número de alumnos matriculados en el curso 2011/2012 fue de 197, 48 de los cuales participaron en la experiencia y el resto actuaron como grupos control. Las rúbricas en la sesión de prácticas se plantearon como actividades evaluativas complementarias a las herramientas actuales implantadas (actividades pre-laboratorio, informes, prueba escrita).

2.2. Diseño y desarrollo de la innovación educativa

Las rúbricas se diseñaron siguiendo la misma estructura para todas las asignaturas participantes en el proyecto multidisciplinar. Se tratan de 10 asignaturas con prácticas de laboratorio o informáticas pertenecientes a 8 titulaciones distintas e impartidas por profesores de cuatro departamentos distintos.

Se establecieron 10 indicadores de calidad a tener en cuenta en las prácticas y que se agruparon en tres bloques diferenciados: Actitudes (Bloque I), Procedimientos generales y específicos (Bloque II) y Normas de seguridad y gestión de residuos (Bloque III). Los bloques de actitudes y procedimientos generales presentaron tres indicadores de calidad cada uno, los cuales fueron comunes a todas las asignaturas, mientras que el bloque de procedimientos específicos tenía tres indicadores de calidad diferentes en función de cada sesión de prácticas. Por último, el bloque de normas de seguridad y gestión de residuos incluía un único indicador de calidad a valorar, siendo aplicable únicamente en el caso de las prácticas de laboratorio. Los criterios de evaluación en las rúbricas se establecieron en una escala de 0 a 3: mal (0), regular (1), bien (2) y excelente (3). Los alumnos tenían las rúbricas disponibles antes de realizar cada sesión de prácticas en la plataforma de *e-learning*.

Las rúbricas fueron cumplimentadas por el profesor durante la sesión de prácticas verificando si cada pareja de trabajo cumplía con los indicadores de calidad propuestos.

En la Tabla 1 se muestra un ejemplo de una rúbrica utilizada para la práctica de laboratorio titulada “Calorimetría. Calor de disolución y de reacción”.



Tabla 1. Ejemplo de rúbrica para el seguimiento y evaluación de las prácticas de laboratorio.

	Mal (0)	Regular (1)	Bien (2)	Excelente (3)
BLOQUE I. ACTITUD				
Puntualidad. Preparación	Asiste con un retraso inferior a 10 minutos.	No está preparado para empezar a trabajar cuando lo indica el profesor.	Está parcialmente preparado para empezar a trabajar.	Está preparado para empezar a trabajar cuando lo indica el profesor.
Atención	No presta atención: está distraído haciendo otras cosas, no responde a las llamadas de atención del profesor o molesta a los compañeros.	Se distrae a veces durante las explicaciones del profesor y durante la realización de las tareas.	Se muestra siempre atento durante las explicaciones y durante la realización de las tareas, pero sin tomar notas de las explicaciones.	Se muestra siempre atento durante las explicaciones del profesor y durante la realización de las tareas, tomando notas de las explicaciones.
Participación e interés	Tiene una actitud pasiva o negativa o sin interés. No responde a las preguntas del profesor.	Colabora poco o excesivamente dentro del grupo. Responde algunas veces a las preguntas del profesor.	Colabora dentro del grupo. Responde a las preguntas del profesora algunas veces realiza preguntas.	Tiene una actitud activa y positiva dentro del grupo y en la clase. Comunicación fluida con el profesor.
BLOQUE II. PROCEDIMIENTOS				
Ritmo de trabajo	No trabaja durante la práctica.	Trabaja de forma discontinua durante la práctica realizando parones.	Trabaja de forma constante durante la práctica.	Trabaja de forma constante durante la práctica aprovechando los tiempos "muertos".
Destreza y autonomía	No tiene un buen manejo del material y los equipos de laboratorio. Se dedica a " copiar " continuamente lo que hacen los otros.	Tiene un manejo básico , limitándose en a seguir el guión. Ante cualquier problema recurre al profesor o "copia" lo que hacen otros.	Tiene un buen manejo , y en la medida de lo posible intenta resolver por sí mismo los problemas que van apareciendo.	Tiene un manejo avanzado y es capaz de resolver por sí mismo los problemas que van apareciendo.
Recopilación de datos, cálculos e interpretación de resultados in situ	Recopila los datos en el laboratorio de forma desordenada. No realiza los cálculos previos ni la interpretación de los resultados.	Recopila los datos parcialmente ordenada. Realiza los cálculos y la interpretación de los resultados de forma incorrecta o copiándose de otros compañeros.	Recopila los datos en el laboratorio de forma ordenada. Realiza los cálculos y la interpretación de los resultados de forma correcta , pero con algo de ayuda.	Recopila los datos en el laboratorio de forma muy ordenada. Realiza los cálculos y la interpretación de los resultados de forma autónoma.
Preparación de los reactivos	Realiza de forma incorrecta la preparación de los reactivos.	Realiza de forma correcta la preparación de los reactivos, necesitando asesoramiento.	Realiza de forma correcta , pero ayudado, la preparación de los reactivos.	Realiza de forma correcta la preparación de los reactivos.
Manejo montaje experimental	Maneja de forma incorrecta los utensilios de laboratorio en el montaje del experimento	Realiza de forma correcta el montaje, necesitando asesoramiento.	Realiza de forma correcta el montaje, necesitando ayuda.	Realiza de forma correcta el montaje del experimento.



Medida de la temperatura	Realiza de forma incorrecta la medida de temperatura.	Realiza la medida, necesitando bastante ayuda .	Realiza la medida, necesitando algo de asesoramiento .	Realiza de forma correcta la medida de forma autónoma .
BLOQUE III. NORMAS DE SEGURIDAD Y GESTIÓN DE RESIDUOS				
Seguridad en el laboratorio y gestión de residuos	Desconoce los datos de seguridad de los reactivos a utilizar en la práctica. No gestiona los residuos .	Necesita bastante asesoramiento para aplicar las normas. Gestiona los residuos de forma incorrecta .	Aplica de forma correcta los datos de seguridad , necesitando ayuda del profesor . Gestiona los residuos de forma correcta con ayuda	Aplica de forma correcta los datos de seguridad . Gestiona los residuos de forma correcta sin la ayuda del profesor .

3. Resultados y discusión

Los primeros resultados del proyecto multidisciplinar se recopilaron en una previa comunicación (Muñoz-Portero et al. 2012), mostrando que el uso de las rúbricas generaba valoraciones positivas tanto de alumnos como profesores. Tras avanzar en la aplicación de las rúbricas, se dispone de mayor información sobre su eficacia y han proporcionado una visión global de la experiencia. Como resumen, los profesores participantes resaltaron que la acción mejoraba la retroalimentación y la organización de las prácticas y los alumnos manifestaron que la actividad contribuye especialmente para conocer que se espera exactamente en cada sesión de prácticas. Un resultado notable es que las rúbricas han demostrado ser una excelente herramienta para la evaluación de competencias genéricas, aspecto fundamental en el nuevo plan de estudios. Sin embargo, también se han detectado problemas específicos del uso de las rúbricas en las prácticas y que no han sido mencionados por docentes que las han aplicado en otras actividades (por ejemplo, exposiciones). Destaca el hecho que la cumplimentación de las rúbricas es difícil durante el desarrollo de una práctica experimental en un laboratorio químico donde el docente debe estar supervisando el correcto manejo de reactivos y simultáneamente solucionando las necesidades de los alumnos. Se ha observado que esta dificultad se incrementa cuanto mayor sea el número de alumnos y menor sea el curso de la asignatura. Esta observación es importante porque son en estos casos donde los retos de aprendizaje de nuevas destrezas son más relevantes. Aunque ha mejorado el clima de trabajo de clase, la repercusión en las calificaciones no ha sido significativa en la mayoría de asignaturas del proyecto, incluyendo "Química General". Toda esta información procedente de la elaboración y la aplicación de esta innovación educativa han llevado a diferentes propuestas de mejora a implantar en futuros cursos y diversas reflexiones de interés para la comunidad educativa, reflejadas en la Figura 1. Se han recopilado los puntos considerados como críticos para la correcta puesta en marcha de las rúbricas en unas prácticas de laboratorio universitarias.

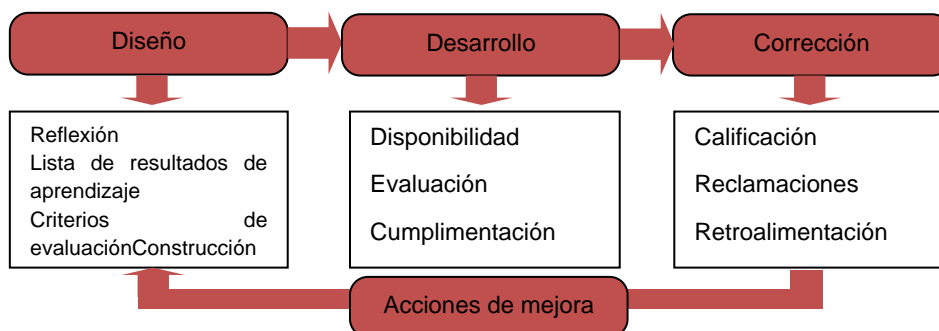


Figura 1. Recomendaciones para la aplicación de rúbricas en las prácticas de laboratorio.





Los resultados indican que el **diseño de la rúbrica** debe realizarse teniendo en cuenta varios aspectos. En primer lugar, se debe realizar una profunda reflexión para establecer qué se espera que reciba el alumno de la práctica y cómo lograrlo, seguido de la elaboración de una lista con los resultados de aprendizaje a alcanzar, es decir fijar los conocimientos, habilidades y actitudes que debería poseer el alumno como resultado de la realización de la práctica. Esto permitirá establecer los criterios de evaluación y concretar qué acciones constituye un rendimiento básico, uno aceptable y uno excepcional, y en consecuencia a qué tarea le colocaríamos la calificación máxima, a cuál una buena y a cuál regular. Finalmente, se debe construcción de la rúbrica de modo claro y sencillo, para que sea perfectamente comprendida tras su lectura.

Es importante que el **desarrollo de la evaluación basada en rúbricas** se inicie antes de entrar en el laboratorio. Nuestra experiencia indica que una vía efectiva es facilitar la rúbrica con suficiente, pero no excesiva, anterioridad (por ejemplo, mediante plataformas *e-learning*) por ejemplo junto las actividades pre-laboratorio. De este modo, el alumno refuerza cuales son los puntos más relevantes de la sesión experimental, promueve su pensamiento crítico y conoce cuáles son los indicadores que van a considerarse en su evaluación. En el laboratorio, y mientras los alumnos están realizando las actividades propias de la sesión experimental, es el momento de realizar la evaluación del grado de cumplimiento de los criterios establecidos y la cumplimentación de la rúbrica. Éste es el paso más crítico, puesto que una rúbrica mal planificada puede originar justo el efecto contrario que el objetivo marcado. Así, una rúbrica puede medir el trabajo del alumno con un tratamiento parcial y/o encorsetado, puede coaccionar la creatividad de los alumnos si están excesivamente dirigidos y condicionados por unos criterios de calidad demasiado rígidos o puede conducir a falta de visión global de la práctica al evaluar por etapas. Además, aunque esté muy establecida la escala de calificación (mal, regular, bien), existe una componente difícil de objetivar, observándose discrepancias entre profesores aplicando la misma rúbrica. No obstante, nuestra experiencia ha demostrado que la mayor dificultad está asociada con un aspecto aparentemente sencillo como es la cumplimentación. Sin embargo, la rúbrica ha sido una herramienta poco eficiente en grupos numerosos debido al número de observaciones, y por tanto, anotaciones a realizar. Por ejemplo, en un grupo de 24 alumnos y con 10 temas en la rúbrica significa 240 anotaciones. Este hecho también puede originar una relativa presión sobre los alumnos que altera el clima de trabajo, puesto que ven a un profesor que está continuamente controlando y anotando sus acciones. Las soluciones que proponemos para mejorar el desarrollo de la rúbrica en una sesión de prácticas de laboratorio son:

- *Reducir los criterios de evaluación.* El número de anotaciones es directamente proporcional a los indicadores que deben ser observados y, en consecuencia, el tiempo dedicado a la cumplimentación disminuye. Como contrapartida, se pierde el sentido de rúbrica bien porque los indicadores son demasiado generales o porque se eliminan aspectos fundamentales.
- *Aleatorizar los alumnos a evaluar.* En cada sesión de prácticas no se evalúan a todos los alumnos, sino algunos de ellos. De este modo se disminuye el número de anotaciones sin perder la parte formativa de la rúbrica, aunque la información que se dispondría de cada alumno disminuye y esto puede condicionar la calificación final del alumno, en especial en asignaturas con un número reducido de prácticas.
- *Co-evaluación.* Las rúbricas se cumplimentarían por compañeros (evaluación entre pares). Es decir, se sumarían las ventajas de la evaluación entre iguales como son una mayor implicación en las actividades de aprendizaje.
- *Auto-evaluación.* Implica una transformación a un sistema más formativo que calificativo. Aunque puede conducir a una sobrevaloración, diferentes autores han observado que generalmente los alumnos son más críticos con su propio trabajo que el profesor.



La **corrección de la rúbrica** es quizá la etapa más sencilla. Basta trasladar las anotaciones numéricas a una plantilla que permita obtener la calificación para cada sesión. Dado que los alumnos saben lo que el profesor espera de ellos en sus actividades de aprendizaje y conocen los criterios con los que serán evaluados, reduce notablemente el número de reclamaciones, revisiones u otro tipo de quejas. La retroalimentación se puede realizar al inicio de la siguiente sesión de prácticas donde cada profesor pone en conocimiento de los alumnos (de forma individual o grupal) los aspectos a mejorar.

Como cualquier práctica docente, las **acciones de mejora** deben reflejar las opiniones de los participantes para lograr una mejor planificación y desarrollo más eficiente de la herramienta de evaluación.

4. Conclusiones

A pesar de las limitaciones analizadas, el uso de las rúbricas presenta una serie de ventajas que permiten afirmar que pueden ser una herramienta eficaz para la evaluación de los aspectos críticos en el aprendizaje durante una práctica experimental y que tradicionalmente no han sido considerados o han sido puntuados bajos sistemas potencialmente subjetivos. Para el profesor, el uso de las rúbricas en el laboratorio sistematiza la evaluación por observación, facilita la comunicación con el alumno sobre el resultado del aprendizaje esperado. Adicionalmente es una poderosa herramienta didáctica capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de aprendizaje-enseñanza en su conjunto. Por otro lado, son versátiles ajustándose a las exigencias de la evaluación de competencias, y mejoran la validez y fiabilidad de la evaluación. De hecho, los alumnos perciben las rúbricas como un sistema de evaluación muy transparente y objetivo, lo cual va unido a la motivación y un buen clima de trabajo en las clases prácticas y en algunos casos mejora de las calificaciones.

Agradecimientos

Al resto de integrantes del equipo de Innovación y Calidad Educativa, *Trabajo y Evaluación de Asignaturas mediante Técnicas de Evaluación Continua Formativa (TECOF)*.

Al Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIME) sobre el "Uso de las rúbricas para el seguimiento y evaluación de las prácticas" (referencia A16/11), concedido por el Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV).

Referencias Bibliográficas

- BLANCO, A., MORALES, P., TORRE J.C. (2008). Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias", en La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado, L. Prieto (Coord.), Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- BROWN, G. ATKINS, M. (1988). Effective Teaching in Higher Education. Taylor & Francis Group
- FAY, M.E., GROVE, N.P., TOWNS, M.H., BRETZ, S.L. (2007) A rubric to characterize inquiry in the undergraduate chemistry laboratory. Chemistry Education Research and Practice, 8, 212-219.
- GARCÍA-RAMOS, J.M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Editorial Síntesis.
- JOHNSON, A., SVINGBY, G. (2007). The use of rubrics: reliability, validity, and educational consequences. Educational Research Review, 2, 130-144.
- MUÑOZ, M.J., BLASCO, E., BES, M.A., GARCÍA, J., SANCHIS, P., VIDAL, B., FENOLLOSA, M.L., RIBAL, F.J., TORTAJADA, L.A., NOGUERA, P. (2012). Evaluación de las prácticas mediante rúbricas: experiencia multidisciplinar en Proceedings. Jornada de Innovación ICE-UPV. Valencia: Editorial UPV



Reseña Curricular de la autoría

Luis Antonio Tortajada Genaro se incorporó en 2006 como profesor del Departamento de Química en de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), inscrito en la E.T.S. de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural. En el campo de la docencia, realizó el master de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria en 2007. Además ha impartido docencia en UV y Florida State University (USA) en su campus de Valencia. Los resultados de su participación en proyectos de innovación en la enseñanza de la Química han originado publicaciones docentes y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales.

Patricia Noguera Murray es profesora Departamento de Química de la Universidad Politécnica de Valencia y tiene un largo recorrido docente en el que ha impartido asignaturas relacionadas con la Química en distintos niveles universitarios, mayoritariamente en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural. Además, es co-autora de distintos libros docentes de problemas y de prácticas de laboratorio y ha participado en múltiples publicaciones sobre metodologías activas.



INNOVACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DEL PLAN BOLONIA. UN ANÁLISIS DE CASOS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Pfeilstetter, Richard

Dpto. de Antropología Social, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Sevilla.
C/ Doña María de Padilla s/n, E-41004 Sevilla, ESPAÑA Argp@us.es

Resumen: Con la armonización de la educación universitaria europea que se ha ido implementando a lo largo de poco más que la última década bajo el slogan “Plan Bolonia”, ha nacido un intenso y polémico debate entre críticos y abogados del nuevo modelo de Universidad. Ambas posiciones han pronosticado cambios profundos para la calidad de la docencia Universitaria en España, ya sea en términos positivos o negativos. Mientras que unos subrayaban las ventajas de una mayor movilidad del alumnado, el aumento de tutorías o unos planes docentes más orientados en las necesidades del mercado laboral, los otros profetizaban una docencia con prisas, con muchas horas de trabajo y con poca profundidad buscando solamente las salidas estrictamente aplicables del conocimiento. Una vez finalizada la adaptación de los planes de estudio en España y acumuladas las primeras experiencias docentes en las nuevas titulaciones, se puede apreciar que el impacto de Bolonia sobre las realidades académicas locales ha sido menor que los muchos años de polémica nos han hecho esperar. Para ilustrar este argumento el artículo presenta el proceso de adaptación de la carrera de Antropología Social en la Universidad de Sevilla y la Universidad de Múnich (Alemania).

Palabras Clave: Plan Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reforma universitaria, innovación en la Universidad



Introducción

En junio de 1999, en la ciudad italiana de Bolonia, los ministros y ministras de educación y ciencia de Europa se pusieron de acuerdo en armonizar los sistemas universitarios en el ámbito europeo. La idea principal de la reforma universitaria era aumentar la movilidad de la comunidad universitaria en Europa y conseguir que los estudiantes recibieran una formación más estrechamente relacionada con las necesidades del mercado laboral. Para ello se acordó crear nuevas titulaciones en todos los países que firmaron el acuerdo cuya implementación se regiría por los mismos criterios. Todo ello debería tener un impacto decisivo en la docencia universitaria en España: una reorganización de contenidos, finalidades, metodologías, horas de clase y tutorías, evaluación, etc. En el horizonte de una revolución de tal magnitud en el paisaje de la educación superior, el “Plan Bolonia” despertó un apasionado debate entre defensores y críticos del mismo, omnipresente en los medios de comunicación y en la comunidad universitaria.

Bolonia: una polémica

El debate que acompañó a la implementación de las nuevas titulaciones en España ha sido mantenido por distintos sectores de la sociedad implicados en la reforma: políticos, representantes administración estatal y universitaria, personal docente e investigador, estudiantes y representantes del mundo de la empresa manifestaron en diferentes ámbitos sus posiciones. De una manera muy general se puede decir que en el fondo la discusión se produjo en torno a la pregunta de si una mayor orientación de la universidad hacia finalidades estrictamente económicas es o no deseable. Los defensores de la reforma, fundamentalmente los políticos que la impulsaron y algunos sectores de la universidad subrayaron cómo una mayor movilidad, eficacia, empleabilidad y competitividad iban a mejorar la universidad española (así por ejemplo se expresa el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte en un documento marco elaborado en 2003). Los críticos vieron en peligro fundamentalmente la autonomía del sistema científico respecto a los poderes económicos y políticos. El debate creaba dos únicos escenarios posibles: (1) Que estábamos a punto de perder lo que se ha entendido como universidad en occidente desde hace siglos o, según el caso, (2) que la superación de todos los defectos de la universidad actual era posible.

Una vez finalizada en grandes rasgos la implantación de los nuevos planes de estudio en España (la fecha prevista era el año 2010) el debate público sobre el proceso de Bolonia ha perdido fuerza y la crisis financiera y los recortes que ha supuesto para la educación pública están en primer lugar de la agenda de los creadores de opinión. En relación con el intenso debate durante la implementación de las titulaciones poco se puede leer ahora sobre los primeros resultados de Bolonia. De ahí resulta conveniente indagar en este momento sobre los primeros efectos de la reforma para la calidad de la enseñanza universitaria. ¿Se han materializado las preocupaciones de los críticos del proceso o estamos ante un nuevo contexto en la educación superior que ha mejorado?

¿Qué ha cambiado? Un estudio de casos

Para contestar a esta pregunta me gustaría presentar brevemente dos casos que he podido observar en primera persona. A pesar de que se limita a dos experiencias particulares, la Universidad de Sevilla y la Universidad de Múnich (LMU), para solo un campo de conocimiento académico, la Antropología Social, creo que una mirada sobre los modos locales de adaptación a las nuevas directrices europeas puede ilustrar bien la discrepancia entre un debate en términos macro estructurales, de índole teórico, polémico y dicotómico por un lado y los modos de adaptación particulares a la convergencia europea en materia de educación superior.



Expondré primero mi experiencia durante los años en los que he asistido como estudiante, doctorando y profesor a la conversión de la Licenciatura de Antropología Social y Cultural en un Grado y Máster en Antropología Social y Cultural en la Universidad de Sevilla. Según entiendo había dos condicionantes principales en el proceso: el Departamento de Antropología Social de esta universidad contó para tal adaptación con exactamente los mismos recursos humanos, administrativos y económicos. También las competencias de los distintos niveles -universidad, facultades, departamentos- quedaron invariadas. Las normativas internas, tanto formales como informales, del departamento, eran las de siempre. En pocas palabras, las condiciones económicas, políticas, jurídicas y sociales de los departamentos antes de *Bolonia* son los mismos que después de *Bolonia*.

De ese modo no era de sorprender que nombres, horarios, profesores y contenidos de las antiguas asignaturas de la licenciatura encontraron su camino uno a uno en el nuevo grado y los cursos de doctorado se convirtieron en un programa de máster. De las 35 asignaturas cubiertas por docentes pertenecientes al departamento en el nuevo Grado en Antropología Social y Cultural, solo tres fueron creados como nuevas asignaturas. El resto de los contenidos ha quedado sin variación. Las asignaturas troncales de la antigua licenciatura fueron divididas en dos o más asignaturas cuatrimestrales consecutivas. De ese modo se homogenizaron los créditos, manteniendo exactamente la misma dinámica de las clases con más horas. También la relación entre contenidos obligatorios y optativos se mantuvo. Esas asignaturas optativas que existían ya previamente solamente han sido agrupadas en cuatro itinerarios bajo líneas temáticas muy genéricas como por ejemplo *Interculturalidad en el mundo contemporáneo*. El único cambio significativo fue la introducción de una serie de nuevas asignaturas genéricas o de introducción a diversos campos disciplinares dentro de las ciencias sociales, concentradas todas ellas en el primer curso. Esa docencia se ha cubierto con personal de otras áreas de conocimiento³³.

El máster, a pesar de su título (*Gestión de la diversidad cultural, el patrimonio y el desarrollo*) se creó como un máster genérico de un campo disciplinar, la Antropología Social. La docencia está cubierta en su totalidad por el personal perteneciente al Departamento de Antropología Social y solo hay excepciones puntuales en cuanto a docentes invitados de otras áreas u otros departamentos. Los contenidos impartidos corresponden con los cursos de doctorado que solía impartir el departamento en tiempos de la licenciatura. El trabajo fin de máster que se introdujo es equiparable con la tesina que tenían que elaborar los estudiantes en el sistema antiguo para obtener el Diploma de Estudios Avanzados³⁴.

Desde otra perspectiva, por las siguientes razones, no era de esperar tanta similitud entre el sistema antiguo y los nuevos planes de estudio. En primer lugar la carrera pasó de ser de una licenciatura de solo segundo ciclo (dos años de estudios) a un grado de cuatro años en los términos definidos por los nuevos planes. El sistema anómalo de licenciaturas de segundo ciclo en el que había sido encerrada la antropología española durante décadas se acabó. La profesión creó una comisión estatal de antropólogos que consiguió convencer a los responsables de la administración educativa de que la Antropología Social es una disciplina independiente, con un perfil laboral propio, históricamente consolidada en Europa y América, también pero no solo como carrera universitaria. Tuvimos la posibilidad de implementar una carrera consecutiva de tres ciclos como en el resto de occidente y América Latina, las dos regiones del mundo con mayor influencia sobre la disciplina, siempre en cuanto

³³ En el siguientes enlace se pueden consultar los planes de estudio de la Licenciatura en Antropología Social y Cultural y del Grado en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Sevilla
http://www.us.es/estudios/titulaciones/plan_105_11#creditos

<http://departamento.us.es/antropologia/uploads/Grado%20Antropologia%20SC/Diptico%20plan%20de%20estudios.pdf>

³⁴ En el siguiente enlace se puede consultar el plan de estudio del Máster en *Gestión de la diversidad cultural, el patrimonio y el desarrollo* de la Universidad de Sevilla

http://departamento.us.es/antropologia/uploads/Documentos%20de%20inter%20C3%A9s/FICHA_M_U_INTERCULTURALIDAD,%20PATRIMONIO%20Y%20DESARROLLOrev.pdf



ello no implicara un aumento de gastos. *Bolonia* se implantó a “coste cero”. Esa ampliación de la carrera hizo esperar cambios profundos no solo en la organización de la carrera sino también en los contenidos.

Un segundo motivo para posibles cambios era la existencia de un descontento generalizado, no solo entre los profesores, con la excesiva pluralidad o no especificidad de los contenidos de los estudios, sobre todo en los programas de doctorado. En el pasado no se había conseguido una concentración de pocas líneas temáticas en la docencia que iba a encaminar a los alumnos que se iniciaban en la investigación en Antropología en un campo de especialización. Con las reformas de Bolonia los departamentos han sido animados a buscar soluciones para la creación de másteres multidisciplinares en torno a una temática. En cierta medida esos condicionantes para la creación del máster se reflejan en la creación de dos itinerarios temáticos a elegir. Pero a niveles prácticos supuso nada más que agrupar o categorizar bajo títulos muy amplios la oferta docente preexistente, de una manera parecida como se procedió con las materias optativas en el grado.

Finalmente el Plan Bolonia obligó a los redactores de los nuevos planes de estudio a introducir la variable “mercado laboral” tanto en la justificación de la existencia misma de un grado como en la oferta docente. La idea de los *bachelor's degree* o grados como carreras universitarias que forman para la ejecución de una profesión, hizo esperar que los contenidos de las nuevas titulaciones iban a pasar a ser más específicos. Ese era uno de los miedos, o esperanzas – según el punto de vista –, que despertó *Bolonia* entre la comunidad universitaria. Para el Grado en Antropología Social y Cultural se introdujo un *prácticum* de seis créditos ECTS, cuyo peso sobre un total de 240 créditos de la carrera supone un 2,5%. Para el Máster en Antropología Social se introdujo para los alumnos la posibilidad de realizar prácticas externas, acompañadas de una asignatura genérica llamada *Aplicaciones de la antropología: retos y campos de la profesionalización*. Todo ello no supuso en ningún momento que la formación en el grado calificara directamente para ejercer una actividad concreta en el mercado laboral. El Plan Bolonia creó la situación paradójica para los departamentos universitarios de implantar forzosamente módulos para enseñanzas prácticas sin la capacidad llenarlos de contenido. Aunque hubiera existido la posibilidad de nuevas contrataciones (que no existía), los modos de reclutamiento en la universidad española, que no han cambiado con *Bolonia*, no permiten contratar profesionales de manera esporádica para ocuparse de una formación práctica acorde con las realidades profesionales de las entidades privadas y públicas fuera de la universidad. Los docentes hacemos carrera académica sólo sino salimos nunca al mercado laboral, pero debemos de preparar para él y enseñar cómo funciona. Quiero decir con ello que, por mucho que se haya intentado puntualmente introducir contenidos prácticos, no necesariamente se ha podido ofrecer un conocimiento al estudiante distinto al que ya se enseñaba con anterioridad.

Pero veamos ahora si en otros lugares el Plan Bolonia ha tenido un impacto más decisivo en la experiencia docente en las aulas. Cuando estoy escribiendo estas líneas me encuentro en medio de una estancia de investigación docente en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Múnich, en Alemania. Ahí también ha terminado recientemente la adaptación de los antiguos planes de estudio y las dimensiones del departamento son comparables con el de Sevilla. Entrevistándome con el coordinador de estudios, profesores y empleados del departamento se pueden detectar algunas similitudes en los modos de adaptación del *Magister* alemán al *Bachelor* y Máster en Antropología Social o *Ethnologie*, aunque la situación inicial en la que se encontraba la estructura del plan de estudios es muy distinta al caso español.

En Múnich ya existía previamente un plan de estudios en Antropología Social, el *Magister*, que corresponde con los dos primeros ciclos que conoce la universidad española, la licenciatura. Por lo



tanto, el incremento en cuanto a duración de la carrera de cuatro a cinco años académicos solo era leve. Y debido a la mayor optatividad y desestructuración de las carreras universitarias alemanas, el tiempo que necesita un estudiante para cursar la carrera antes y después de la reforma es similar como confirman las primeras experiencias en el departamento.

También en Múnich el departamento contó con exactamente los mismos recursos económicos y humanos para sus nuevas carreras. La decisión política de crear tasas universitarias (que hasta el momento no existían) fue en Alemania independiente de las reformas que suponía *Bolonia*. Esas tasas permitieron mejorar la oferta docente en muchos departamentos ya que las cantidades obtenidas se reinvierten en recursos humanos. El Departamento de Antropología Social puede pagar con ello personal docente adicional equivalente a cuatro puestos de media jornada de personal investigador y docente en formación.

El gran cambio que supuso para el alumnado de Múnich estudiar Antropología Social es el aumento de desestructuración de las nuevas carreras mediante mayores cuotas de evaluación. Dentro de una gran oferta académica para los estudiantes de la antigua titulación, solo tenían que justificar su rendimiento en una pequeña parte de las clases a los que asistían. El programa de estudios preveía que los estudiantes cursaban a una buena parte de las clases sin la necesidad de evaluación en términos de notas contables para el título académico. El número de evaluaciones en el *bachelor* o grado y el máster es más que el doble. También el peso de esas notas ha aumentado ya que ahora los estudiantes obtienen dos titulaciones en el mismo tiempo que antes adquirirían una. Ahora todas las evaluaciones cuentan para la nota final de un título mientras que en las antiguas carreras para una parte de las evaluaciones era suficiente con aprobar. Aunque se pudiera pensar lo contrario, según un profesor del departamento el “nuevo sistema favorece a los estudiantes con bajo rendimiento al mismo tiempo que limita a los estudiantes buenos”. La opinión de otro profesor es la inversa. Dice que el sistema antiguo, inspirado en el ideal de la universidad según Humboldt, era un modelo elitista pensado solo para una pequeña élite que estudia vocacionalmente. Aunque supiéramos qué sector del alumnado se ve favorecido por un aumento de las cuotas de evaluación, se puede constatar que más notas no son equivalentes a un cambio en los contenidos y modos de enseñar una disciplina³⁵.

Respecto a los másteres que se implementaron, pasó en Múnich lo mismo que en Sevilla: se creó un máster de índole genérica en Antropología Social, a pesar de que la reforma de *Bolonia* había fomentado para los másteres una especialización investigadora en torno a una temática, preferiblemente multidisciplinar y con participación internacional, y no en torno a una disciplina, como los grados. El máster ha sido pensado para calificar a los alumnos para investigar en una determinada materia. Y no es que faltaban líneas de especialización en Múnich: en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Múnich existe desde el año 1997 un centro de antropología visual, antes que la mayoría de las demás universidades prestigiosas europeas hayan incorporado en sus planes de estudios materias específicas. Al día de hoy el centro cuenta con 20 docentes internos y externos que imparten clases, seminarios y *workshops* en las diferentes facetas teóricas y prácticas que están relacionados con el audiovisual y su producción y recepción en Antropología. El departamento cuenta con una biblioteca específica con material audiovisual, los estudiantes gozan de infraestructuras para llegar a producir sus propios audiovisuales y el departamento realiza excursiones a festivales de cine documental. Actualmente hay en curso tres tesis doctorales sobre temas de antropología visual. Todo ello no ha llevado a la creación de un Máster en Antropología Visual. En Múnich, igual que en Sevilla, los estudiantes que recluta el máster van a ser mayoritariamente los propios estudiantes del grado. En ese sentido parece que tampoco

³⁵ En los siguientes enlaces se pueden consultar los planes de estudio del *Magister* en *Ethnologie* y del *Bacheloren Ethnologie* de la Universidad de Múnich (LMU)

http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/download/dateien_bachelor/ba_modulplan.pdf

http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/voelkerkun_/magister/index.html



haya tenido efectos positivos o negativos la reforma. En Múnich se prevé que los estudiantes siguen estudiando su carrera como si gradoy máster fueran un conjunto, y los departamentos crean planes de estudio que así lo fomentan³⁶.

Si comparamos los dos casos analizados, se puede ver que los contenidos de las carreras antes y después de la reforma son los mismos. En ambos departamentos se introdujeron puntualmente asignaturas que de alguna manera justificaba cierta orientación práctica o de aplicación del conocimiento. En proporción al resto de los contenidos, esos módulos son irrelevantes y no cuentan con personal docente con experiencia laboral fuera de las aulas. El hecho de que en Múnich la formación de los antropólogos sea más específica y orientada en los temas de investigación de los docentes, que se estudien idiomas no europeos o que se elija una segunda especialidad que complementa la carrera principal del futuro etnólogo, enseña que la especificidad de las carreras y tradiciones nacionales y/o locales han quedado bastante invariadas. En definitiva las fortalezas y debilidades que presentan carreras y departamentos en contextos universitarios concretos se mantienen.

Por supuesto que la implementación de los nuevos planes de estudios ha supuesto una tarea administrativa importante. Había que justificar campos de profesionalización de la propia disciplina, importancia de la misma desde una perspectiva histórica o en cuanto a sus aportaciones científicas para la sociedad. De ese modo parece que contamos hoy con mucho más material divulgativo, normativas internas y procedimientos administrativos de los que prescindíamos antes. Pero eso nada tiene que ver con una experiencia docente novedosa en las aulas.

Resulta interesante pensar finalmente sobre las razones existentes detrás del discurso dicotómico sobre *Bolonia* que da por sentado que las nuevas carreras recientemente implementadas son capaces de cambiar de hoy a mañana unas instituciones tan antiguas como son las universidades europeas. ¿Qué fundamento tienen polémicas como las que mantuvieron el verano de 2012 en Alemania el presidente de la Confederación de Rectores y la Ministra de Educación sobre los supuestos efectos negativos y positivos de la reforma?

Conclusión

Como conclusión se puede decir que el llamado Plan Bolonia no pudo alterar las estructuras académicas locales, donde departamentos y facultades se constituyen por su identificación con disciplinas específicas. Son estructuras sociales donde existen expertos capaces de adaptar sus formularios, discursos, directrices, planes de estudio, etc. a los formularios, discursos, directrices y planes de estudio, etc. que idearon los políticos y burócratas detrás del Plan Bolonia. Todo ello no ha cambiado la experiencia cotidiana de alumnos y profesores en las aulas para los dos casos que he presentado a modo de ejemplo, a pesar de que el ruido que acompañó a *Bolonia* hizo esperar que nada iba a ser igual, para bien o para mal, en el paisaje universitario. Y si ha cambiado algo en materia de docencia en los departamentos parece que no es debido al Plan Bolonia. La creación de las nuevas titulaciones ha sido una posibilidad para cambiar los planes de estudio sustancialmente si así lo hubieran deseado los miembros de los departamentos y facultades, pero no ha supuesto un cambio automático.

Sobre la pregunta de cómo calificar en términos valorativos esos primeros resultados de *Bolonia* conviene no caer en el mismo tono fatalista que los críticos ni en el optimismo, un tanto ingenuo, de los defensores que piensan que se pueden cambiar las universidades mediante directrices centralistas. Tenemos una universidad que evoluciona, como todo lo vivo, a ritmo lento

³⁶ En el siguiente enlace se puede consultar el plan de estudio del Máster en *Ethnologie* de la Universidad de Múnich (LMU): <http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/studium/master/index.html>



donde muchos pequeños pasos dejan su rastro. Cambiar el nombre de las titulaciones académicas no es necesariamente equivalente a una reforma universitaria.

Referencias bibliográficas

- Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): La integración del sistema universitario Español en el EEES. Documento-Marco.
- Plan de estudio del *Máster* en *Ethnologie* de la Universidad de Múnich (LMU): <http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/studium/Máster/index.html>
- Plan de estudio del *Magister* en *Ethnologie* de la Universidad de Múnich (LMU): http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/voelkerkun_/magister/index.html
- Plan de estudio del *Bacheloren Ethnologie* de la Universidad de Múnich (LMU): http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/download/dateien_bachelor/ba_modulplan.pdf
- Plan de estudio del Máster en Antropología Social (*Gestión de la diversidad cultural, el patrimonio y el desarrollo*) de la Universidad de Sevilla: http://departamento.us.es/antropologia/uploads/Documentos%20de%20inter%C3%A9s/FICHA_M_U_INTERCULTURALIDAD,%20PATRIMONIO%20Y%20DESARROLLOrev.pdf
- Plan de estudio de la Licenciatura en Antropología Social de la Universidad de Sevilla: http://www.us.es/estudios/titulaciones/plan_105_11#creditos
- Plan de estudio del Grado en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Sevilla: <http://departamento.us.es/antropologia/uploads/Grado%20Antropologia%20SC/Diptico%20plan%20de%20estudios.pdf>

Reseña Curricular de la autoría

Richard Pfeilstetter es profesor de Antropología Social en la Universidad de Sevilla donde imparte clases desde el año 2007. Su actividad investigadora se ha centrado a lo largo de los últimos años en las variables intangibles en el desarrollo territorial y en el teatro relacionado con la discapacidad mental. Más información en: <http://personal.us.es/rgp>



ENSEÑANZA DE LA CUNICULTURA EN INGENIERÍA TÉCNICA AGRÍCOLA: LA EXPERIENCIA DE LA E. T. S. I. AGRONÓMICA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

González-Redondo, Pedro

Dpto. de Ciencias Agroforestales, Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Universidad de Sevilla. Carretera de Utrera, km 1, 41013 Sevilla, ESPAÑA pedro@us.es

Resumen: Se analiza la docencia de Cunicultura en la titulación de Ingeniería Técnica Agrícola de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Sevilla durante el periodo comprendido entre los cursos 2003-2004 al 2011-2012. Dicha docencia se ha articulado a través de un módulo específico en una asignatura optativa de tercer curso, cuya parte de Cunicultura ha tenido un crédito de teoría y 1,25 créditos de prácticas. Incluye principalmente conocimientos teóricos de producción de conejos de aptitud cárnica y las prácticas se realizan en una Granja Didáctico-Experimental de la universidad mediante el manejo de conejos por parte de los estudiantes en condiciones similares a las de las granjas comerciales. Se describe el diseño curricular tanto teórico como práctico del módulo de Cunicultura, los materiales a disposición de los estudiantes y los sistemas y criterios de evaluación. Se pone de manifiesto la elevada satisfacción de los estudiantes con este módulo de la asignatura, que fue objeto de un proyecto de innovación docente para la parte práctica y que ha sido evaluado en varias investigaciones.

Palabras Clave: Cunicultura, Ingeniería Técnica Agrícola, Innovación curricular, Programa teórico, Prácticas docentes.



Introducción

La Cunicultura, ciencia aplicada del área de conocimiento de Producción Animal que se ocupa de la cría de conejos para aprovechar su carne y sus demás productos (Lebas *et al.*, 1996), es una disciplina de gran relevancia en España, ya que es el tercer país del mundo productor de carne de conejo, tras China e Italia (FAO, 2011). Varias universidades españolas imparten enseñanzas de esta disciplina en Escuelas de Ingeniería Agronómica, de Ingeniería Técnica Agrícola y Facultades de Veterinaria, normalmente integradas en los currícula de especialidades de Zootecnia o Producción Animal. Sin embargo, en general es una materia que recibe poca atención pese a su relevancia y, de hecho, se encuentra presente como asignatura específica en la oferta formativa de pocos centros universitarios españoles. En este trabajo se analiza el módulo de Cunicultura impartido desde el curso 2003-2004 al 2011-2012 en la asignatura Producciones de Aves y Conejos de la titulación de Ingeniería Técnica Agrícola en Explotaciones Agropecuarias de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica (ETSIA) de la Universidad de Sevilla, con la finalidad de aportar experiencia útil para el diseño de asignaturas similares en otros centros docentes y para el diseño de una asignatura equivalente en la titulación de Graduado en Ingeniería Agrícola que está implantando actualmente la Universidad de Sevilla.

Organización de la docencia de Cunicultura en la ETSIA de la Universidad de Sevilla

Aunque anteriormente ya se impartían algunos breves contenidos de Cunicultura en alguna asignatura optativa, fue en el curso 2003-2004 cuando se incluyó un módulo específico de Cunicultura, con entidad propia, en la asignatura Producciones de Aves y Conejos. Es una asignatura optativa del segundo cuatrimestre del tercer curso de la titulación de Ingeniería Técnica Agrícola en Explotaciones Agropecuarias de la ETSIA de la Universidad de Sevilla (Plan Estudios 2003; BOE 75 de 28/03/2003). La asignatura, de 4,5 créditos LRU (dos de teoría y 2,5 de prácticas), está dividida equitativamente en dos módulos: Avicultura y Cunicultura. Entre los cursos académicos 2003-2004 y 2011-2012 la matriculación ha variado entre 30 y 97 estudiantes por año académico, distribuidos en dos grupos de teoría y entre cuatro a seis subgrupos de prácticas (según el año académico), variando el número de estudiantes por subgrupo de prácticas entre 8 y 16, que es un número suficientemente reducido como para posibilitar una participación muy directa de los estudiantes en las prácticas que les permitía el manejo directo de animales y equipos, que es clave para una adecuada adquisición de competencias específicas.

Contenidos teóricos del módulo de Cunicultura

Los contenidos teóricos de Cunicultura de esta asignatura están orientados a proporcionar, principalmente, conocimientos de cunicultura industrial de aptitud cárnica en el contexto en el que se practica en los países del Mediterráneo Occidental, zona del mundo donde este tipo de cunicultura es preeminente (Lebas *et al.*, 1996). La razón por la que en el programa de la asignatura se decidió dar preeminencia a la cunicultura de carne en detrimento de otras aptitudes productivas del conejo (producción de piel, de pelo, de conejos para su tenencia como mascotas, de conejos para repoblaciones cinegéticas, etc.) radica en que en España es una orientación productiva mucho más importante que las demás, como lo ilustra el hecho de que de las 3.800 granjas cunícolas existentes en España, más de 3.000 están dedicadas a la producción de carne y otras son de selección y multiplicación de reproductores de aptitud cárnica, mientras que menos de 300 granjas se dedican a producir conejos de las demás aptitudes productivas mencionadas: producción de piel, de pelo, de conejos de compañía o de conejos para repoblación (Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2010). Para proporcionar dichos conocimientos, el módulo de Cunicultura incluye 10 lecciones teóricas que suman un total de 10 horas lectivas, organizadas como siguen:



- Lección 1: *El conejo como animal de interés zootécnico* (1 hora). Se exponen la taxonomía, el origen y la domesticación del conejo. Se clasifican las razas cunícolas. Se relacionan las aptitudes productivas del conejo, incluyendo las diferentes a la producción de carne, que es la principal. Se describen las principales razas de aptitud cárnica. Se explica la estructura de la genética y selección en cunicultura de aptitud cárnica basada en líneas selectas, destacando el hecho de que, al contrario que en otras especies ganaderas intensivas en las que se depende de empresas multinacionales extranjeras, en España predomina el uso de genética producida en el país, principalmente por la Universidad Politécnica de Valencia y el IRTA de Cataluña. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan las características biológicas del conejo que lo hacen adecuado como animal que será objeto de explotación zootécnica.
- Lección 2: *Situación actual y perspectivas de la cunicultura* (1 hora). Se muestran los censos y producciones cunícolas de aptitud cárnica, así como las estadísticas del consumo de la carne de esta especie. Se analiza el coste de producción del conejo de carne. Se explican las lonjas y los mecanismos de fijación del precio de la carne de esta especie. Se ilustran la organización y los agentes de representación en el sector. Se bosquejan las perspectivas de la cunicultura en base a la problemática actual. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan la importancia relativa de la explotación zootécnica del conejo como productor de carne en el mundo y en España, así como que conozcan la organización del sector productor y la problemática específica que lo afecta.
- Lección 3: *Estructura de las explotaciones cunícolas* (1 hora). Se caracteriza la estructura del sector cunícola. Se describe la organización funcional de las explotaciones, sus instalaciones, las jaulas y los equipos y utillaje propios de las granjas. Se exponen los requerimientos ambientales en cunicultura. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan el diseño y características fundamentales de las granjas cunícolas, entendidas como alojamiento de los animales y como lugar de producción de conejos de aptitud cárnica.
- Lección 4: *Manejo de los reproductores* (1,5 horas). Se explica el ciclo reproductivo y los ritmos de reproducción posibles. Se analizan la vida útil y los criterios y estrategias de reposición. Se estudia el manejo de la reproducción y su organización en bandas. Se elencan los índices técnicos reproductivos. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan las características fisiológicas y el manejo adecuado que hacen del conejo una especie ganadera con un elevado potencial de producción debido a sus peculiaridades reproductivas.
- Lección 5: *Manejo de la cría: lactancia* (1 hora). Se explican los tipos de nidales y su manejo para albergar las camadas. Se describe el parto y el manejo del periparto. Se analiza la lactancia y los criterios y métodos de destete. Se elencan los índices técnicos durante la cría de gazapos. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan la importancia de la fase de lactancia para obtener una elevada productividad numérica en las explotaciones cunícolas, basada en destetar un elevado número de gazapos por coneja reproductora.
- Lección 6: *Cebo de conejos de aptitud cárnica* (0,5 horas). Se analiza el engorde de gazapos y el manejo durante esta fase. Se explican los alojamientos y jaulas de cebo, así como la densidad de alojamiento. Como en las fases anteriores, se elencan los índices técnicos durante el engorde. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan los factores que propician la obtención de gazapos con peso y características adecuados al mercado español mediante un manejo eficiente de la fase de cebo.



- Lección 7: *Alimentación del conejo* (1 hora). Se plantea la importancia de la alimentación en cunicultura y se repasa la fisiología digestiva del conejo. Se describen los tipos de piensos para conejos y sus estrategias de uso. Se establecen las recomendaciones nutritivas y se ilustra el suministro práctico del pienso. Además, se explican las necesidades de agua y su suministro. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan, en base a las peculiaridades de la fisiología digestiva de este monogástrico herbívoro, cómo manejar la alimentación de esta especie para lograr una adecuada productividad salvaguardando la salud de los animales, particularmente sensible a desequilibrios en la dieta.
- Lección 8: *Manejo sanitario en las explotaciones cunícolas* (1 hora). Se exponen las enfermedades más comunes en cunicultura, incluyendo las zoonosis (enfermedades que se transmiten de los animales al hombre y viceversa). Se describen los planes vacunales que se aplican en las granjas cunícolas. Se explica la calificación sanitaria de las explotaciones cunícolas, así como las medidas higiénico-sanitarias en las granjas. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan cómo prevenir las enfermedades y mantener un adecuado estatus sanitario en las granjas de conejos, como vía para respetar el bienestar de los conejos, para salvaguardar su salud y productividad y para salvaguardar la salud de los consumidores de sus productos.
- Lección 9: *Productos cárnicos cunícolas* (1 hora). Se analizan las operaciones básicas de la carnización del conejo: transporte de la granja al matadero; sacrificio, incluyendo el aturdimiento y muerte; faenado de la canal. Se describen las características de la canal y su rendimiento, así como las de la carne de conejo. Se explican la presentación comercial y comercialización de la carne. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan cómo obtener carne de conejo de calidad, que es una de las que tienen mejores características nutricionales de entre las principales especies de abasto producidas en España.
- Lección 10: *Producción de conejos de monte para repoblación cinegética* (1 hora). Aborda la segunda aptitud productiva en importancia del conejo en España. Se analiza la base genética de los conejos usados en las repoblaciones y en su cría en cautividad. Se plantean los sistemas de producción de conejos de monte en cautividad y se describe la tipología de las granjas cinegéticas. Se incide en la producción intensiva de conejos de monte y en su papel en el contexto de las granjas cinegéticas y repoblaciones. Se explican las bases de la repoblación cinegética con esta especie. La finalidad de esta lección es que los alumnos conozcan y comprendan cómo producir adecuadamente conejos para su uso en la gestión faunística de cotos, aspecto que en España ha adquirido notable relevancia a partir de comienzos de la década de 1990 por la demanda de animales para repoblación surgida como consecuencia de la disminución de los efectivos poblacionales en libertad tras aparecer la enfermedad hemorrágica vírica en 1988.

Siendo difícil encontrar en el mercado bibliográfico un libro que fuera útil como manual único de la asignatura, en el sentido de que fuera sintético, completo para cubrir el temario anteriormente expuesto, actualizado y ajustado a las condiciones de la cunicultura española, se escribió expresamente un libro de texto *ad hoc* (González-Redondo, 2006), cuyo índice y contenidos se corresponden fielmente con el temario de teoría descrito. Dicho libro se ha revelado muy útil para dicha finalidad. Por otra parte, la Biblioteca de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Sevilla cuenta entre sus fondos bibliográficos con los libros publicados sobre Cunicultura más relevantes, disponibles para los estudiantes como material complementario de consulta. Dicha bibliografía se elenca en el programa oficial de la asignatura. Además, se dan a conocer a los alumnos las dos principales revistas técnicas españolas sobre la materia:



Boletín de Cunicultura (editada por la Asociación Española de Cunicultura; ISSN: 1696-6074) y Cunicultura (editada por la Real Escuela de Avicultura; ISSN: 0210-1912), así como la única revista científica sobre la materia que cuenta con índice de impacto, incluida en el Journal Citation Reports: World Rabbit Science (editada por la Universidad Politécnica de Valencia en cooperación con la World Rabbit Science Association; ISSN: 1257-5011).

Contenidos prácticos del módulo de Cunicultura

Las prácticas del módulo de Cunicultura constan de 12 clases de una hora. Incluyen una presentación de las prácticas, dos sesiones de vídeo (uno sobre “Cunicultura industrial” y otro sobre “Repoblación con conejos de monte”) y una práctica de laboratorio de estudio de la canal cunícola. El resto de las prácticas integran un Taller de Manejo Cunícola (descrito *in extenso* en González-Redondo *et al.*, 2006 y evaluado en González-Redondo, 2012) compuesto por seis prácticas de manejo de conejos, por una tutoría presencial en el aula y por una sesión de discusión de los resultados obtenidos en el Taller de Manejo Cunícola. Las prácticas de manejo de animales de dicho Taller, que se realizan en la Granja Didáctico-Experimental de la E.T.S.I. Agronómica de la Universidad de Sevilla (fundada expresamente para la asignatura, utilizada posteriormente también para otras asignaturas y para actividades de investigación y mantenida por estudiantes colaboradores y por un Técnico de Laboratorio; González-Redondo *et al.*, 2010b), son (Lebas *et al.*, 1996; González-Redondo, 2006):

- *Cubrición*: Se fecundan las conejas usando monta natural asistida y controlada, llevándolas a la jaula del macho, ocurriendo la cubrición en pocos segundos. La fecha de cubrición se puede elegir a conveniencia, según las necesidades del calendario lectivo, porque la coneja ovula de manera refleja inducida por la monta, de manera que se puede decidir a voluntad qué día realizar las cubriciones sin necesidad de esperar, como en otras especies, a que las hembras salgan a celo. Esta es una de las razones que hacen al conejo una especie adecuada para utilizarla en prácticas docentes. Se aparean al menos dos conejas por subgrupo de prácticas para que los alumnos puedan realizar suficiente manejo de los animales. Otra posibilidad, que no se ha utilizado en el caso objeto de estudio, consiste en realizar la cubrición de las conejas reproductoras mediante inseminación artificial.
- *Diagnóstico de gestación*: Se usa el método de palpación abdominal, realizada entre 10 y 14 días después de la cubrición. Es, además, el único método de diagnóstico de gestación que se utiliza en las granjas cunícolas comerciales.
- *Colocación del nidal*: A los 28 días de la cubrición se coloca un nidal en la jaula de cada coneja reproductora, preparándolo con viruta y paja como cama y añadiendo azufre para prevenir la tiña (la más contagiosa y peligrosa de las zoonosis o enfermedades de los conejos transmisibles a las personas). Las conejas paren en nidos que elaboran dentro de los nidales forrándolos de pelo que se arrancan del abdomen.
- *Control de partos*: A los 31 días de la cubrición se controla cada nidal para constatar la ocurrencia o no del parto y, en caso afirmativo, para registrar la prolificidad, el número de gazapos nacidos muertos, el peso de los gazapos al nacer, la calidad del nido elaborado por la coneja y las incidencias ocurridas.
- *Destete*: Se realiza entre 28 y 35 días después del parto. Consiste en separar los gazapos de sus madres para alojarlos por grupos en jaulas donde transcurrirá la fase de cebo. Se registra su peso al destete y el número de gazapos muertos durante la lactancia.



- **Finalización del cebo:** Se realiza a los 63 días del parto, en correspondencia con la edad media típica de sacrificio de los conejos en España. Se registra el peso alcanzado por los gazapos y el número de animales que finalizan el cebo. Además, aunque en las granjas comerciales esto se realiza habitualmente con los reproductores y no con los conejos de engorde, se aprovecha la disponibilidad de suficientes animales de engorde para dedicar parte de la práctica a vacunar los conejos contra la mixomatosis y la enfermedad hemorrágica vírica, que son las dos principales enfermedades víricas que afectan a la especie y para las que existen vacunas comerciales. En condiciones normales, la cantidad de conejos producidos durante el Taller de Manejo Cunícola permite que cada alumno pueda vacunar al menos un conejo.

Las prácticas se realizan los lunes y jueves porque si se cubren las conejas un lunes o un jueves, el resto de las prácticas de manejo reproductivo y productivo descritas encajan también en lunes o en jueves, como en una granja real manejada mediante el sistema de organización en bandas. Además existe flexibilidad para escoger las fechas del diagnóstico de gestación (cuatro días de tolerancia) y del destete (una semana de tolerancia). Así, hay flexibilidad para organizar las prácticas del Taller de Manejo Cunícola cada curso académico según los días no lectivos (en la Universidad de Sevilla, además de los festivos nacionales se encuentran las vacaciones de Feria de Sevilla; explicado en González-Redondo *et al.*, 2006).

Los alumnos, en grupos de tres, deben entregar al término del Taller de Manejo Cunícola un trabajo obligatorio que incluye una descripción del manejo realizado en el conejar de prácticas, el cálculo de los índices técnicos obtenidos a partir de los datos generados en las prácticas (Tabla 1), así como un juicio crítico de la gestión técnica y de la marcha de la granja respecto al óptimo comercial.

Tabla 1. Parámetros e índices técnicos reproductivos y productivos exigidos en el informe final del Taller de Manejo Cunícola (González-Redondo *et al.* 2006).

Reproductores	Gazapos lactantes	Gazapos en cebo
<i>Hembras:</i>	- Peso al nacimiento.	- Duración del cebo.
	- Duración de la lactancia.	- Velocidad de crecimiento durante el cebo.
- Fertilidad.	- Velocidad de crecimiento durante la lactancia.	- Mortalidad durante el cebo.
- Prolificidad (total y nacidos vivos).	- Peso al destete.	- Peso al final del cebo.
- Mortalidad perinatal.	- Mortalidad durante la lactancia.	- Velocidad de crecimiento global nacimiento-fin de cebo.
- Calidad del nido.	- Número de gazapos destetados.	- Mortalidad global nacimiento-fin de cebo.
- Duración de la gestación.		- Número de gazapos producidos por hembra y ciclo a edad de fin de cebo.
<i>Machos:</i>		
- Nº saltos/día de cubrición.		
- Fertilidad.		
- Prolificidad (total y nacidos vivos).		

Hay que señalar que la Granja Didáctico-Experimental en la que se realizan las prácticas descritas cuenta con el pertinente número de registro de explotación otorgado por la Consejería de Agricultura, Pesca y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.



Las prácticas se realizan conforme a protocolos que respetan el bienestar de los conejos y tanto el profesorado de la asignatura como el Técnico de Laboratorio que se ocupa del cuidado y mantenimiento de la Granja y los animales están acreditados oficialmente por la Junta de Andalucía para el manejo de animales de experimentación, de acuerdo con las exigencias del Real Decreto 1201/2005 de 10 de octubre sobre protección de los animales utilizados para experimentación y otros fines científicos (Ministerio de la Presidencia, 2005).

Contenidos en la plataforma de enseñanza virtual de la asignatura

La asignatura cuenta con un espacio en la Plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla, que está operada mediante el software WebCT y a la que tienen acceso todos los alumnos matriculados en la asignatura. En el módulo de Cunicultura de la asignatura, el material disponible es, además del programa de la asignatura: a) para la parte de teoría, las presentaciones en Power Point de todas las lecciones y una batería de preguntas de tipo test para que los alumnos se autoevalúen libremente; y b) para la parte de prácticas, el calendario de prácticas, un manual con los protocolos de prácticas del Taller de Manejo Cunícola (en formato PDF), así como los datos de la reproducción y el engorde de los conejos que se crían en las prácticas, que se van poniendo a disposición por el profesor conforme se generan al término de cada práctica para que los estudiantes los utilicen para elaborar el trabajo del Taller. En dicho espacio de la Plataforma de Enseñanza Virtual también se publican las calificaciones de los exámenes y de la evaluación final de la asignatura.

Criterios y sistemas de evaluación

La teoría del módulo de Cunicultura constituye el 32,5% de la calificación de la asignatura y se evalúa mediante dos exámenes parciales o, si no se superan, un examen final. Para concurrir a los exámenes parciales, desde 2008-2009 se exige asistir a un 80% de las clases de teoría, medida que cuando se implantó elevó la calificación de teoría respecto a cursos precedentes (González-Redondo y Fernández-Cabanás, 2009). Las prácticas constituyen el 17,5% restante de la calificación y se evalúan mediante el trabajo escrito del Taller de Manejo Cunícola. Para superar la asignatura se exige asistir al 60% de las clases de prácticas. Se incentiva la asistencia a clase mediante la adición de hasta 0,25 puntos por asistir a las clases de teoría y de hasta 0,25 puntos por asistir a las prácticas que excedan del mínimo obligatorio. La otra mitad de la nota la aporta el módulo de Avicultura de la asignatura, que no ha sido analizado en el presente trabajo.

Percepción por los estudiantes y conclusiones

El módulo de Cunicultura es satisfactorio porque, según se dedujo de un proyecto de innovación docente realizado al respecto, los alumnos aprenden lo que esperan en las prácticas en la Granja Didáctico-Experimental (González-Redondo *et al.*, 2006), perciben como relevante para la docencia y respetuoso con su bienestar el uso de los conejos de la Granja Didáctico-Experimental (González-Redondo *et al.*, 2010a), y puntúan como elevada la satisfacción con las clases de teoría y de prácticas, así como consideran adecuados el contenido y la duración de las clases prácticas y la cantidad de animales usados en las mismas (González-Redondo, 2012).

En base a los resultados positivos de la experiencia descrita, en la titulación de Graduado en Ingeniería Agrícola actualmente en implantación en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Sevilla se va a incluir un módulo de Cunicultura similar en una asignatura optativa (*Producciones Cunícolas, Avícolas y Alternativas*) de cuarto curso, cuyo primer año de impartición previsto será el curso académico 2013-2014.

Se concluye que el modelo propuesto es adecuado y eficiente para la enseñanza de la Cunicultura en titulaciones del ámbito de la Producción Animal.



Referencias Bibliográficas

- FAO (Food and Agriculture Organization). (2011). *FAOSTAT-Agriculture*. <http://faostat.fao.org/site/569/default.aspx#ancor>
- GONZÁLEZ-REDONDO, P. (2006). *Fundamentos de Cunicultura*. Córdoba: Pedro González Redondo (Ed.).
- GONZÁLEZ-REDONDO, P.; FERNÁNDEZ CABANÁS, V.; CARAVACA, F.P.; GARCÍA, M.; VALERA, M.; FLORES, F. (2006). Diseño y puesta en marcha de una granja experimental de conejos para prácticas docentes de los alumnos de Ingeniería Técnica Agrícola. En: *La innovación en la enseñanza superior (I)*. Colección "Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria" nº 10. (pp. 477-494). Sevilla: ICE, Universidad de Sevilla, pp. 477-494.
- GONZÁLEZ-REDONDO, P. y FERNÁNDEZ CABANÁS, V. (2009). Producciones de Aves y Conejos. En: J.M. Quintero y C. Avilla (Eds.), *Innovaciones docentes en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola, Universidad de Sevilla, pp. 61-65.
- GONZÁLEZ-REDONDO, P.; CARAVACA, F.P.; CASTEL, J.M.; MENA, Y.; DELGADO-PERTÍÑEZ, M. y FERNÁNDEZ-CABANÁS, V.M. (2010a). Using live animals for teaching in Animal Sciences: Student's attitudes to their learning process and animal welfare concerns. *Journal of Animal and Veterinary Advances*, 9, 173-179.
- GONZÁLEZ-REDONDO, P.; CARAVACA, F.P.; CASTEL, J.M.; MENA, Y.; DELGADO-PERTÍÑEZ, M.; FERNÁNDEZ-CABANÁS, V.M. (2010b). Collaborating students as caretakers for maintaining a university farm for teaching in rabbit farming. *Journal of Animal and Veterinary Advances*, 9, 508-513.
- GONZÁLEZ-REDONDO, P. (2012). Eight years of rabbit farming practicals in the Research and Teaching Farm of the School of Agricultural Engineering of the University of Seville (Spain). En: J. Magdaleno y U. Domínguez (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Innovation and Quality in Engineering Education*. Valladolid, 26-28 de abril de 2012. Valladolid: Escuela de Ingenierías Industriales, Universidad de Valladolid, pp. 349-365.
- LEBAS, F.; COUDERT, P.; DE ROCHAMBEAU, H. y THEBAULT, R.G. (1996). *El Conejo. Cría y Patología*. Roma: FAO.
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2005). REAL DECRETO 1201/2005, de 10 de octubre, sobre protección de los animales utilizados para experimentación y otros fines científicos. *Boletín Oficial del Estado*, 252, 34.367-34.391, de 21 de octubre de 2005.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE Y MEDIO RURAL Y MARINO. (2010). *Número de explotaciones de conejos según clasificación zootécnica en España*. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Madrid. <http://www.mapa.es/app/IndicadoresEconomicos/indicadores/indicadorescunicultura.aspx?lng=es#inicio>
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA. Resolución de 5 de marzo de 2003, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Ingeniero Técnico Agrícola, especialidad en Explotaciones Agropecuarias. BOE nº 75, de 28/03/2003, pp. 12.324-12.331.

Reseña Curricular de la autoría

Pedro González-Redondo es Doctor, Ingeniero Agrónomo e Ingeniero de Montes por la Universidad de Córdoba. Es profesor Titular de Producción Animal en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Sevilla, donde trabaja desde 1998. Ha sido fundador y es Coordinador de la Granja Didáctico-Experimental de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Sevilla. Ha publicado más de 30 artículos en revistas indexadas, más de 50 artículos divulgativos y varios libros en el ámbito de la Producción Animal, con especial



énfasis en Cunicultura, en producciones cinegéticas y en ganadería alternativa. Ha impartido numerosas conferencias. Ha recibido premios por sus publicaciones, varios reconocimientos a la excelencia docente y un premio a la innovación docente. Es miembro de diversas sociedades científicas, como la Asociación Española de Cunicultura, la Sociedad Española de Etología y la Asociación Interprofesional para el Desarrollo Agrario.



RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL ENGAGEMENT ACADÉMICO: UNA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Da Cuña Carrera, Iria

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA iriadc@uvigo.es

Soto González, Mercedes

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA m.soto@uvigo.es

Gutiérrez Nieto, Manuel

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA mg Nieto@uvigo.es

Lantarón Caeiro Eva María.

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA evalantaron@gmail.com

Resumen: Como objetivo nos propusimos conocer las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas utilizadas así como el engagement desarrollado en los estudiantes, para posteriormente indagar en la relación existente entre estas variables. La población de estudio la formaron los estudiantes de Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo matriculados en el curso 2010-2011, y finalmente la muestra estuvo compuesta por 151 estudiantes. Hemos utilizado el cuestionario en formato papel para la obtención de los datos. Los instrumentos utilizados han sido el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), el Cuestionario de Estrategias de Control de Estudio (ECE) para las estrategias de aprendizaje; y para el engagement el cuestionario UWES-S. Hemos encontrado que existe una clara asociación entre la utilización de estrategias de aprendizaje y los altos niveles de engagement, ya que todas las estrategias han mostrado resultados significativos con los componentes del engagement. Esta asociación debe hacer replantearnos la idea de que en el proceso de aprendizaje están inmersos múltiples factores tales como la motivación y la actitud, los cuales debemos tener en cuenta.

Palabras Clave: Educación Superior, Aprendizaje, Estudiantes, Fisioterapia.



Introducción

Cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo (Cárdenas Marrero, 2006). La situación en la que se encuentran las universidades españolas por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) refuerza esta nueva estructura ya que el peso del proceso enseñanza-aprendizaje pasará de la labor docente a la actividad que desarrolla el estudiante (Martín, García, Torbay, & T. Rodríguez, 2008). Ante este panorama cobra mucha importancia conocer la manera en que los estudiantes afrontan sus estudios, para poder desarrollar estrategias docentes que se ajusten a las características generales de la población estudiantil.

Las actividades más importantes que lleva a cabo el alumno a la hora de afrontar sus estudios (estudiar, realizar trabajos...) requieren del procesamiento eficaz de la información, utilizando las estrategias de aprendizaje (Cano García, 2000). Las estrategias de aprendizaje son definidas como el conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos (Pressley, 1986). Las estrategias de aprendizaje suscitan gran interés actualmente, y esto se debe a que los profesores de universidad llevan algunos años comprobando que sus estudiantes no están suficientemente preparados para seguir la enseñanza superior, y en general tienen una gran dificultad para controlar y evaluar sus propias estrategias para aprender (Beltrán, 2002). Si se entiende el aprendizaje como un proceso cíclico, resultado de múltiples interrelaciones de factores personales, comportamentales y ambientales, se diferencian las siguientes estrategias de aprendizaje (Bandura, 1986):

1. Estrategias cognitivas de aprendizaje
2. Estrategias metacognitivas o de control de estudio
3. Estrategias motivacionales
4. Estrategias de gestión de recursos.

Al igual que es importante conocer cuál es la manera de aprender de los estudiantes, también es interesante saber cómo los estudiantes afrontan sus estudios. Uno de los conceptos que nos puede ayudar a conocer esto es el engagement el cual se considera “un estado psicológico positivo caracterizado por vigor, dedicación y absorción frente a los estudios”, que en general se cree que deriva de niveles elevados de autoeficacia (Schaufeli, I. Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). A continuación se describen los tres componentes del engagement (Extremera & Durán, 2007; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Salanova, Schaufeli, Llorens, & Grau, 2000):

- El componente vigor se refiere a altos niveles de energía y resistencia, a persistir y esforzarse en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos, la buena voluntad para invertir esfuerzos en el trabajo, la capacidad de fatigarse y la persistencia frente a las dificultades.
- La dedicación hace referencia a niveles elevados de implicación, la fuerte participación en el trabajo, acompañado por sentimientos de entusiasmo e importancia y por una sensación de orgullo e inspiración y reto en las tareas ocupacionales.
- Por último, el factor de absorción se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral, es un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en el cual el individuo es incapaz de separarse del trabajo aunque pase mucho tiempo, es decir, ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo mientras se experimenta que el



tiempo “pasa volando”, y se tienen dificultades para desconectar de lo que se está haciendo, debido a la sensación de disfrute y realización que se percibe.

En este trabajo nos proponemos conocer la relación entre las estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, y el engagement desarrollado por los estudiantes de Fisioterapia. De esta forma conoceremos si el modo de estudiar tiene que ver con la manera de afrontar los estudios.

Material y métodos

La población de estudio fueron los alumnos de Grado de Fisioterapia, matriculados durante el curso académico 2010-2011; un total de 188 estudiantes. La muestra utilizada para el estudio la formaron todos aquellos alumnos que han cumplimentado el cuestionario de forma voluntaria y han firmado el consentimiento informado para el manejo de sus datos.

El instrumento utilizado para la obtención de los datos ha sido el cuestionario en formato papel. Las herramientas de medida utilizadas para la evaluación de las estrategias de aprendizaje han sido para las estrategias cognitivas, el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), elaborado por Valle, Cabanach, S. Rodríguez, Núñez, & González-Pienda, (2006); y para las estrategias metacognitivas, el Cuestionario de Estrategias de Control de Estudio (ECE) de Hernández & García, (1995). La evaluación del engagement ha sido posible gracias al UWES, cuestionario que fue adaptado en una muestra de estudiantes universitarios (Schaufeli et al., 2002), dando lugar al UWES-S, cuestionario que permite estudiar el engagement en el alumnado de la universidad.

La repartición del cuestionario se realizó en horas lectivas de materias de carácter obligatorio o formación básica, en el aula de cada curso con el fin de poder acceder a un mayor número de alumnos. Días previos al momento de repartir los cuestionarios en cada clase, se informó a los profesores de las materias elegidas y se les pidió su consentimiento de forma oral para la realización de dicha actuación. Así mismo, antes de la entrega del cuestionario se informó a los estudiantes sobre el objetivo de la investigación, indicándoles la importancia de su colaboración. Previamente a la repartición del cuestionario se les entregó un consentimiento informado, garantizando la confidencialidad en el análisis de todos los datos extraídos en la encuesta.

Posteriormente a la recogida de los datos, se han incluido en una base de datos de forma sistemática y ordenada para proceder a su análisis mediante el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows. Las pruebas estadísticas para el análisis han sido la Correlación de Pearson y la T-Student, estableciéndose la significación cuando p es igual o menor a 0,05.

Resultados

La tasa de respuesta del cuestionario ha sido de un 80,31%, formando por tanto la muestra para la investigación un total de 151 personas. Con respecto al género de los participantes en la investigación decir que, 105 sujetos son mujeres (69,5%) y 46 hombres (30,5%).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de fisioterapia, tal y como se observa en la tabla 1, todas ellas obtienen valores similares, entre 3 y 4 de puntuación (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo). Por tanto no existe una estrategia de aprendizaje predominante entre ellos, aunque sí se observa que la menos utilizada es la estrategia de organización con una puntuación de 3,163.



Tabla 1. Estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos/as de Grado en Fisioterapia

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría
	Válidos	Perdidos			
Selección	151	0	3,8360	,54298	-,444
Organización	151	0	3,1631	,78196	-,040
Elaboración	151	0	3,7715	,64546	-,249
Memorización	151	0	3,6871	,76030	-,386
Planificación	151	0	3,7258	,70567	-,450
Supervisión – Revisión	151	0	3,7029	,45611	-,563

Si observamos la utilización de estrategias de aprendizaje según el género de los estudiantes, encontramos que las alumnas hacen mayor uso de todas las estrategias de aprendizaje, estableciéndose significancia en todas ellas excepto en la estrategia de elaboración (Tabla 2).

Tabla 2. Estrategias de aprendizaje según el género

	Sexo	N	Media	Sig.
Selección	Femenino	105	3,9069	,015
	Masculino	46	3,6742	
Organización	Femenino	105	3,2489	,041
	Masculino	46	2,9674	
Elaboración	Femenino	105	3,7786	,840
	Masculino	46	3,7554	
Memorización	Femenino	105	3,8222	,001
	Masculino	46	3,3786	
Planificación	Femenino	105	3,8302	,006
	Masculino	46	3,4876	
Supervisión – Revisión	Femenino	105	3,8023	,000
	Masculino	46	3,4761	

En cuanto a la descripción del engagement de los estudiantes universitarios, decir que desarrollan *vigor* y *absorción* con una media de 3 aproximadamente, en una escala de 1 a 7, lo que corresponde a “regularmente” en el cuestionario. En relación a los niveles de *dedicación* se encuentran entre 4 y 5, por lo que los estudiantes se mueven en el rango de “bastantes veces” a “casi siempre” con respecto a esta dimensión (Tabla 3).



Tabla 3. Nivel de engagement de los estudiantes de Fisioterapia

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría
	Válidos	Perdidos			
Vigor	151	0	3,0371	1,05005	,142
Dedicación	151	0	4,5159	1,31560	-1,206
Absorción	151	0	3,0414	1,22186	,131

Analizando la tabla 3, observamos que con respecto al *vigor* y a la *absorción*, existe un grupo de alumnos que despuntan en estos componentes, lo cual está demostrado por la asimetría positiva. Sin embargo, en relación a la *dedicación* existen algunos alumnos que poseen puntuaciones inferiores a la media lo cual se refleja en la asimetría negativa.

Estudiando los niveles de engagement según el género del estudiante, no se han establecido diferencias significativas, aunque sí es de destacar que las mujeres poseen niveles más altos en los tres componentes del engagement.

Una vez descritas las estrategias de aprendizaje y el engagement de los estudiantes, hemos relacionado estas variables a través de la correlación de Pearson para determinar su asociación. En la tabla 4 se muestran los resultados.

Tabla 4. Relaciones entre estrategias de aprendizaje y engagement.

		Vigor	Dedicación	Absorción
Selección	Correlación de Pearson	,263(**)	,317(**)	,298(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
Organización	Correlación de Pearson	,227(**)	,290(**)	,371(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,000	,000
Elaboración	Correlación de Pearson	,313(**)	,227(**)	,310(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,000
Memorización	Correlación de Pearson	,072	,177(*)	,091
	Sig. (bilateral)	,381	,030	,265
Planificación	Correlación de Pearson	,247(**)	,296(**)	,319(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000
Supervisión – Revisión	Correlación de Pearson	,274(**)	,350(**)	,234(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,004

Existe una clara relación entre la utilización de estrategias de aprendizaje y el engagement de los estudiantes, así pues la utilización de todas las estrategias de aprendizaje, excepto la memorización se asocia con valores altos de “vigor”, “dedicación” y “absorción”. Por su parte, llevar a cabo estrategias de memorización se relaciona tan sólo significativamente con un alto nivel de dedicación.

Discusión

Es necesario describir las estrategias de aprendizaje y el engagement académico de los estudiantes, para establecer la relación existente entre los mismos. El conocimiento de las estrategias más utilizadas por los estudiantes de Grado de Fisioterapia resulta importante para poder determinar cómo aprende el alumnado y así orientar de una forma más satisfactoria el desarrollo de las clases promoviendo actividades que refuercen la utilización de estrategias para aprender.



Nuestros resultados no muestran ninguna estrategia que sobresalga sobre las demás. Existe una media en la utilización de estrategias en torno a 3 puntos sobre 5 tanto para las estrategias cognitivas como metacognitivas, con lo que podríamos decir que existe una utilización moderada de las mismas por parte de los estudiantes de fisioterapia. La puntuación 3 del cuestionario se corresponde con haber elegido “algunas veces” en cuanto a la utilización de cada estrategia. La estrategia que menos predomina en los estudiantes de fisioterapia es la de organización, lo cual coincide con el estudio de Moreno realizado en la Universidad de Málaga (Moreno, 2011).

Con respecto a la diferencia en la utilización de estrategias de aprendizaje según el género, cabe destacar que otras investigaciones previas ya han determinado la misma relación, es decir que las alumnas utilizan más estrategias de aprendizaje que los alumnos. No obstante, cabe destacar que debido a la utilización de diferentes clasificaciones e instrumentos para determinar y evaluar las estrategias de aprendizaje en estas investigaciones, no se han podido comparar los resultados obtenidos.

Con respecto al engagement, la siguiente variable que nos propusimos estudiar, hemos obtenido valores entorno a 3 en los componentes de “vigor” y “absorción” y de 4,5 con respecto a la “dedicación”. El estudio de Martínez y Salanova de 2003 el cual fue realizado en la Universidad Jaume I de Castellón en las titulaciones de Psicología, Ingeniería Informática y Turismo, obtiene una media mayor la dimensión vigor, por lo que los estudiantes de estas titulaciones se sienten más vigorosos con sus estudios (L. Martínez & Salanova, 2003). Por otro lado, Extremera y Durán (2007) obtienen unos valores más discretos en todas las puntuaciones medias, en un estudio realizado en alumnos de Psicología, Magisterio, Educación Social, Trabajo Social, Relaciones laborales, Ciencias del trabajo y Enfermería (Extremera & Durán, 2007).

Cabe destacar, que en nuestra investigación no se han determinado diferencias significativas en el engagement según el género de los estudiantes, lo cual coincide con los resultados de Manzano, (2004) y Benevides-Pereira et al. (2009) que concluyen en sus estudios que no se establecen diferencias significativas entre alumnos y alumnas (Benevides-Pereira, Fraiz de Camargo, & Porto-Martíns, 2009; Manzano, 2004). No obstante, Extremera & Durán (2007) encontraron que las alumnas poseen un mayor nivel de engagement que los hombres.

Ya por último, hemos encontrado que existe una relación importante entre las estrategias de aprendizaje y el engagement, siendo significativas todas las relaciones entre estrategias y componentes del engagement exceptuando la estrategia de memorización que solo se asocia al componente dedicación. Algunas investigaciones han determinado que la utilización de estrategias de aprendizaje son un buen indicador del rendimiento académico de los estudiantes, por lo que podría hacernos pensar que una buena actitud hacia el trabajo, es decir unos altos niveles de engagement también se asocian con el buen rendimiento debido a su asociación con las estrategias. Es difícil determinar si la utilización de estrategias determina niveles altos de engagement o sucede a la inversa.

Conclusiones

La asociación existente entre el engagement académico y la utilización de estrategias de aprendizaje debe hacer replantearnos la idea de que en el proceso de aprendizaje están inmersos múltiples factores tales como la motivación y la actitud ante los estudios. Resulta importante por tanto, promover la buena actitud de los estudiantes para facilitar la eficacia en su aprendizaje y en última medida en sus resultados académicos



Todas las estrategias se correlacionan positivamente con el engagement, excepto la estrategia memorización, que tan solo lo hace con la dimensión dedicación, esto confirma que es la estrategia con menor aporte en los niveles de satisfacción del alumnado.

No obstante, lo que no se puede determinar es en qué medida la utilización de estrategias de aprendizaje es causa o consecuencia de unos altos niveles de engagement.

Hemos comprobado además, que son las alumnas las que utilizan de forma significativa más estrategias de aprendizaje con respecto a los alumnos. Así mismo, estas obtienen mayores niveles de engagement aunque sin establecerse resultados significativos. Esto podría hacer replantearnos acciones docentes que promuevan la utilización de estrategias de aprendizaje en los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BELTRÁN, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis S.A.
- BENEVIDES-PEREIRA, A., FRAIZ DE CAMARGO, D., & PORTO-MARTÍNS, P. (2009). *Utrecht work engagement scale, manual en español*.
- CANO GARCÍA, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-67.
- CÁRDENAS MARRERO, B. (2006). *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- EXTREMERA, N., & DURÁN, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-56.
- HERNÁNDEZ, P., & GARCÍA, L. (1995). Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE). Departamento de Psicología, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- MANZANO, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: Influencia del burnout y el engagement. *Anales de Psicología*, 35(3), 399-415.
- MARTÍN, E., GARCÍA, L., TORBAY, A., & RODRÍGUEZ, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 8(3), 401-412.
- MARTÍNEZ, L., & SALANOVA, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W., & LEITER, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MORENO, N. (2011). *Análisis de las estrategias cognitivas del aprendizaje, de autorregulación del estudio y del rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- PRESSLEY, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychology*, 21, 139-161.
- SALANOVA, M., SCHAUFELI, W., LLORENS, S., & GRAU, R. (2000). Desde el «burnout» al «engagement»: ¿una nueva perspectiva? *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16(2), 117-134.
- SCHAUFELI, W., MARTÍNEZ, I., PINTO, A., SALANOVA, M., & BAKKER, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464.



- VALLE, A., CABANACH, R., RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J., & GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
-

Reseña Curricular de la autoría

Iria Da Cuña Carrera, fisioterapeuta en el ejercicio libre profesional y profesora interina de la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo. Se diplomó en Fisioterapia en el año 2008 por la Universidad de Vigo y se graduó en Fisioterapia en 2010 por la Universidad de Coruña. Obtuvo el título de Máster de Gestión e Investigación en la Dependencia y la Discapacidad en el año 2009; y de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas el año 2010, los dos por la Universidad de la Coruña. Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral

Mercedes Soto González, fisioterapeuta en el ejercicio libre profesional y profesora asociada en la Universidad de Vigo. Se graduó en Fisioterapia en la Universidad de A Coruña en 2010 y obtuvo el título de Máster en Investigación de ejercicio físico, deporte y salud por la Universidad de Vigo en 2010. Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral.

Manuel Gutiérrez Nieto, actualmente decano y profesor titular de Universidad en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Es doctor por la Universidad de Málaga en 2010, Licenciado en Antropología Social y Cultural y Especialista en Antropología de la Salud por la UCAM (2008), experto en Fisioterapia Manipulativa articular por la Universidad de la Coruña (1996) y Diplomado en Fisioterapia (1981). Actualmente es el presidente de la Conferencia Nacional de Decanos de Facultades de Fisioterapia y miembro del Comité Científico de la revista "Fisioterapia", así como revisor externo de la revista "Cuestiones de Fisioterapia". También miembro de la Comisión de Extensión Universitaria de la Universidad de Vigo y miembro del "Comité de Acreditación do Sistema de Acreditación da Formación". Director de diversos cursos de formación continuada y presidente de Comités organizador y científico de diversas Jornadas y Congresos, más de 150 comunicaciones presentadas a jornadas y congresos y más de 10 artículos en revistas científicas, y miembro de nueve Tribunales de tesis doctorales.

Eva María Lantarón Caeiro, actualmente vicedecana y profesora titular de Universidad en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Doctora por la Universidad de Málaga en 2010 y diplomada en Fisioterapia en 1998 por la Universidad de Vigo. Licenciada en Kinesiología y Fisiatría en la Universidad General San Martín (2002), Experta en Fisioterapia Respiratoria por la Universidad de A Coruña (2001), Experta en Disseny i Estadística en Ciències de la Salut por la Universidad Autónoma de Barcelona (2001) y Especialista en Fisioterapia Termal y Baneoterapia por la Universidad de Vigo (2005). Revisora externa de las revistas: Fisioterapia, revista Iberoamericana de Fisioterapia y de Cuestiones de Fisioterapia. Miembro de la Comisión de Extensión Universitaria de la Universidad de Vigo y del "Comité de Acreditación del Sistema de Acreditación de la Formación Continuada de las Profesiones Sanitarias". Directora de diversos cursos de formación continuada y vocal de Comités organizador y científico de diversas Jornadas y Congresos. Ha presentado más de 150 comunicaciones a jornadas y a congresos y publicado 10 artículos en revistas científicas. Además ha sido miembro de tres tribunales de tesis doctorales.



APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA FORMACIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Álvarez Bonilla, Francisco Javier

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA fjalvbon@upo.es

Domínguez Fernández, Guillermo

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA gdomfer@upo.es

Resumen: La asignatura “El Dpto. de Orientación y la tutoría en la Ed. Secundaria” se imparte dentro del Máster Universitario en Profesorado de E. S. O. y Bachillerato, F. P. y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). El objetivo de esta asignatura coincide con la idea de base que explicitaba el director del máster en su acto inaugural. Se pretende poner el énfasis en la dimensión comunitaria y social de la formación, en la comunicación y en la relación entre docentes y discentes. Para asumir el rol de tutor en un contexto colaborativo y coordinado como es un Centro de Educación Secundaria se ofrece al alumnado del máster un taller experiencial, diverso y cooperativo. Esta asignatura ha supuesto la colaboración de diferentes departamentos y áreas de conocimiento de la Facultad de Ciencias Sociales. Se ha diseñado una estrategia metodológica de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo. La propuesta de una estrategia cooperativa de aprendizaje supone un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en la labor docente universitaria dentro del EEES. Los resultados obtenidos ahondan en los conocimientos teóricos, pero especialmente en los componentes procedimental y afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave: Educación Superior, Formación de profesores de Secundaria, Educación cooperativa, Proceso de interacción educativa, Orientación pedagógica.



Introducción

El trabajo que se presenta supone un proceso de indagación práctica sobre las posibilidades pedagógicas de las técnicas de enseñanza propias del Aprendizaje Cooperativo en el ámbito de la Educación Superior. Nos centraremos en la agrupación del alumnado, el rol del docente y el tipo de encuentro personal y educativo, el proceso metodológico seguido y la evaluación propuesta.

Sin duda que debemos presentar la experiencia del curso 2011-2012 como fruto de un trabajo colaborativo entre docentes de diferentes áreas de conocimiento de la Facultad de Ciencias Sociales de esta Universidad. Un trabajo cooperativo que supone partir del “No podemos hacerlo sin ti”, de la interdependencia positiva (Del Pozo y Horch, 2008) entre cada una de las áreas de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar, Psicología Básica, Psicología Social y Trabajo Social. En ocasiones, poner en marcha una asignatura por parte de diferentes áreas supone poco más que el reparto de créditos y de horarios. Éste podría haber sido el caso de la asignatura “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria”. Incluida en el módulo de libre opción del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se lleva desarrollando en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) desde el curso 2009-2010.

En este caso ha sido muy relevante la relación interpersonal que el coordinador ha creado con el resto de docentes a través del liderazgo, la construcción de la confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. A través del establecimiento de relaciones de reciprocidad y mutualidad (Álvarez, 2011) a lo largo de los diferentes encuentros con el resto de docentes, se consigue facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la satisfacción de necesidades humanas básicas (seguridad, pertenencia, afecto, autoestima) de los docentes. El cuaderno de equipo ha sido el eje metodológico sobre el que cada uno de ellos ha ido estructurando su parte de la asignatura, realizándose un seguimiento. Esto supone pasar del individualismo docente que supondría el mero reparto de créditos, como afirma Imbernón, (2007), al trabajo colaborativo y cooperativo para mejorar y transformar la práctica educativa en pro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación real de futuros profesionales de la Educación.

El aprendizaje cooperativo en la Educación Superior

El trabajo cooperativo es una herramienta eficaz para el aprendizaje, pero a su vez, su implementación en las aulas es compleja dado los múltiples factores que intervienen en el proceso de enseñanza –aprendizaje (Bolarín, 2012). Según Johnson y otros (1987), existe aprendizaje cooperativo dentro de un grupo cuando se produce interdependencia positiva entre sus miembros, asimilando los logros personales y los del grupo como aspectos básicos de su funcionamiento. La metodología de aprendizaje cooperativo que se ha desarrollado en la asignatura se centra en el modelo inclusivo (Pujolás, 2008), en el que las herramientas que aporta este enfoque permita una auténtica atención a la diversidad y el alumnado pueda poner en juego todas sus capacidades (cognitivas, sociales, emocionales y personales).

Sus planteamientos no se centran en el logro de los contenidos curriculares, sino que constituye una enseñanza que se dirige a formar a las personas en su totalidad. Supone, por tanto, el sustrato sobre el que manejar las diferentes competencias básicas establecidas en el currículo.



La agrupación del alumnado en el aprendizaje cooperativo

El trabajo en equipo requiere que exista una estructura estable en el grupo que le permita realizar proyectos comunes, para ello es necesario dividir el grupo clase en **equipos de base** que son equipos reducidos de cuatro o cinco miembros, siempre de composición heterogénea (en género, capacidad, motivación, etc.), que han de ser estables. Aunque esta agrupación se puede mantener durante un trimestre, semestre o curso escolar, en las diferentes intervenciones didácticas, se puede alternar con otras formas de agrupamiento, como los denominados equipos esporádicos y los equipos de expertos. Podemos definir a un grupo como cooperativo cuando se establecen los siguientes requisitos, siguiendo a Pujolás (2008):

1. La existencia de un objetivo común.
2. La existencia de una relación de igualdad entre todos los miembros.
3. La existencia de una relación de interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
4. La existencia de una relación de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua.
5. La existencia de un vínculo afectivo, que hace que celebren juntos los éxitos conseguidos entre todos los miembros.

Para que el aprendizaje cooperativo sea una intervención de éxito y logre los objetivos marcados a nivel de competencias básicas, contenidos curriculares y atención a la diversidad, es necesario trabajar en tres ámbitos básicos que son recogidos por Pujolás (2008):

a) La cohesión de grupo.

El objetivo de este ámbito es fortalecer las relaciones entre los miembros del grupo clase a través de actividades y dinámicas que permita un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad en el aula.

b) El trabajo en equipo como recurso.

En este ámbito se pone en juego la diversidad de estrategias cooperativas, que pueden simultanearse con tareas curriculares y ha sido comprobada su eficacia en diferentes estudios como el aprendizaje de las matemáticas (Gavilan,1997), el aprendizaje de lengua (Marín,2005, Belana, 2011), sociales (Vilches y Gil, 2011), ya que suponen habilidades de trabajo grupal. El objetivo central de estas estrategias es ayudar al profesorado en su proceso de enseñanza y aprendizaje a impartir sus contenidos desde un enfoque cooperativo. Podemos clasificar estas estrategias en dos tipos: Simples y complejas.

- Las **estrategias simples** son más fáciles de aprender e implementar y pueden realizarse diferentes a lo largo una misma sesión de clase. Permiten agrupar al alumnado, conocer la opinión y dominio de lo materia que se está trabajando y establecer una línea básica de funcionamiento en el grupo.
- Las **técnicas complejas** requieren un mayor conocimiento y dominio de aspectos básicos, aplicándose en varias sesiones de clase. Entre ellas podemos citar: Rompecabezas (Jigsaw), Aprendiendo juntos (Learning together), Grupos de investigación (Group Investigation), las técnicas Student Team Learning (STL), Teams-Games-Tournament/TGT, Torneos de aprendizaje por equipos, TAI/Team Assisted Individualization, Aprendizaje individual asistido por un equipo.



c) Enseñar y practicar el trabajo en grupo utilizando el cuaderno de equipo.

El objetivo de este ámbito es trabajar en grupos a través de un instrumento que permita consolidar al grupo y pautar las diferentes actuaciones que se realizan a través de un reparto equitativo de roles y con la aceptación de unas normas básicas de funcionamiento que deben ser firmadas por los miembros del equipo. Los apartados que debe recoger un cuaderno de equipo han sido sintetizados por Pujolás (2004) y Traver y Rodríguez (2011).

Aprendizaje Cooperativo y el rol del docente universitario.

Por tanto, se configura un nuevo rol del docente universitario acorde con las directrices del EEES y que gira en torno a cuatro aspectos básicos:

1. Docente como mediador, ya que debe preparar las sesiones de trabajo y las estructuras de trabajo cooperativo más eficaces para la sesión, los recursos necesarios y la estructura del aula. En el funcionamiento del aula debe clarificar los objetivos de enseñanza, la formación de los equipos de trabajo, facilitar la cohesión grupal y animar en el desarrollo de las tareas.
2. Docente como observador que interviene cuando existe un conflicto o dudas en el trabajo de los grupos.
3. Docente como facilitador de la autonomía en el aprendizaje. El objetivo fundamental se centra en conseguir la mayor autonomía de aprendizaje del alumnado, por tanto, se debe organizar las actividades y los recursos para conseguir el máximo protagonismo del alumnado.
4. Docente como evaluador, que permita transmitir al alumnado procesos de análisis y reflexión desde un enfoque formativo (Sanmartí, 2007).

El proceso de formación del profesorado de Educación Secundaria no queda suficientemente resuelto con la tradicional preocupación por la transmisión disciplinar, ya que lo que de verdad ocurre cuando se enseña, trasciende la enseñanza: el encuentro personal (Contreras, 2010). En nuestro caso, la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante son las dos mayores influencias para la efectividad a nivel universitario. Es a través de la relación entre las personas, tanto a nivel formal como informal, como se propicia una mejora de la calidad de vida en la formación. Además de los logros académicos, la formación en valores y las relaciones positivas interpersonales se desarrollan eficazmente a través del aprendizaje cooperativo, contribuyendo a la motivación, el desarrollo de la habilidad para situarse en la perspectiva emocional de otros, de habilidades sociales y de destrezas comunicativas. Así surgirá una verdadera socialización y satisfacción en las personas.

En el caso de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, es necesario plantearnos ¿qué espacio queda para el encuentro personal de individuos que atraviesan momentos emocionales complejos y que necesitan a otras personas para compartirlos? (Santos Guerra, 2001) o ¿qué competencias emocionales deben desarrollarse para afrontar mejor los retos de la vida y mejorar el bienestar personal y social? (Bisquerra, 2011) o ¿cómo hacer más visible el sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, flexibilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros, etc.) propios del ciudadano? (García y Troyano, 2010).

Desde el aprendizaje cooperativo, el docente universitario puede convertirse en un facilitador del cambio educativo del profesorado novel, un guía que promueve la libertad del alumnado a partir de sus necesidades y sentimientos.



Para ello, deben ponerse en práctica una serie de habilidades que promuevan la confianza colectiva, la comunicación y la escucha empática, el descentramiento del yo para saber situarnos en la perspectiva de los demás y ponerse bajo la piel del otro, así como la colaboración desde la complementariedad, la paridad, la reciprocidad y la capacidad para compartir (Domínguez y Álvarez, 2011).

Resulta decisivo desarrollar una fase inicial de preparación del alumnado y del grupo, fomentando la implicación y motivación del alumnado a través del componente emocional (Carballo, 2005) que se crea en un entorno democrático, donde el profesor no sube a la tarima, sino que se mantiene en el mismo plano que el alumnado utilizando un lenguaje directo y comprensible desde el primer momento. A lo largo de todo el proceso debe profundizarse en el conocimiento interpersonal de los integrantes del aula, que es mucho más complejo que la adquisición básica de habilidades sociales discretas. Exige la empatía, entender a otros, honestidad y confianza, respeto, tolerancia ante perspectivas diferentes, relativizar el ego personal, buenas habilidades de comunicación.

Todo ello supone la consecución o afianzamiento de competencias personales y profesionales como (García y Troyano, 2010):

1. Desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo, al motivar la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El pensamiento crítico, constructivo y lógico al enfrentar al alumno con situaciones conflictivas.
3. Búsqueda, selección, organización y valoración de información.
4. Creatividad para descubrir la solución.
5. Capacidad autocrítica o autoevaluación sobre su propio funcionamiento, así como co-evaluar a grupos de trabajo de iguales desarrolla la capacidad de detectar la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida.
6. Aprendizaje autónomo.
7. Desarrollo de habilidades de argumentación.
8. Resolución de conflictos, aprender a negociar y mediar.
9. Responsabilidad y honestidad.
10. Flexibilidad.
11. Planificación del tiempo en las exposiciones de trabajo.
12. Compromiso ético en base a una cultura del esfuerzo y del trabajo bien hecho.
13. Actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia.
14. Asertividad y empatía en las relaciones.



Desarrollo de la experiencia

Metodología de las sesiones de clase.

La pretensión última de esta asignatura coincidía con la idea de base que explicitaba el director del máster. Se ha pretendido poner el énfasis en la dimensión comunitaria y social de la formación (Pavan, 2011) y contribuir al desarrollo del alumnado como miembros activos en la sociedad que les ha tocado vivir: La docencia en la Educación Secundaria. Así, se ha planteado el aprendizaje cooperativo como metodología básica de enseñanza y aprendizaje. Con ello se pretende ofrecer un taller experiencial, diverso y cooperativo al alumnado del máster, para que esté en disposición de asumir su rol de tutor en un contexto colaborativo y coordinado como es el Departamento de Orientación del Centro Educativo. En consonancia, los objetivos perseguidos por esta asignatura han sido los siguientes:

1. Conocer los modelos, enfoques y perspectivas más relevantes en el campo de la teorización, práctica e investigación sobre orientación y acción tutorial.
2. Conocer y valorar experiencias y programas de intervención en el ámbito de la intervención escolar, abordando sus problemáticas.
3. Analizar planes y prácticas tutoriales que dan respuesta a requerimientos educativos en distintos ámbitos.
4. Fomentar actitudes propiciadoras de una acción educativa integradora y normalizadora.
5. Capacitar al alumnado en el diseño y evaluación de programas de tutoría para la educación secundaria.
6. Fomentar la práctica de trabajo en equipo a través de un aprendizaje cooperativo, en torno a un proyecto curricular colectivo, dar pautas de cómo coordinar y desarrollar este proceso y tomar medidas efectivas para su puesta en práctica y posterior valoración.
7. Adquirir actitudes favorables hacia la participación e implicación en procesos de evaluación educativa y hacia la colaboración como pauta de relación profesional.
8. Generar en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica que favorezca y posibilite su futura intervención profesional en este campo con planteamientos emprendedores, críticos y positivos.

El taller se compone de nueve sesiones de trabajo de cinco horas de duración en las que se trabajaron los siguientes bloques de contenidos:

1. El marco de actuación del tutor en los centros de Educación Secundaria. En el que se partía de la delimitación terminológica y legal de la Orientación Educativa y la Tutoría en la Educación Secundaria, sus bases teóricas y modelos de intervención, para finalizar con el perfil del tutor.
2. La planificación de la Acción Tutorial en un Centro de Educación Secundaria. Describiendo el Plan de Orientación y Acción Tutorial como el elemento de coordinación de los diferentes programas de intervención y de los profesionales implicados.
3. Los ámbitos y áreas de la Acción Tutorial. Fundamentado en el tipo de relaciones interpersonales a desarrollar entre los miembros los docentes, el alumnado y las familias en torno a las áreas de Apoyo a la Función Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica y Profesional.



Estos contenidos se trabajaron durante las tres primeras horas de la sesión incorporando estrategias cooperativas. Así al comienzo de cada sesión se realizaron estrategias de cohesión que permitía un mayor autoconocimiento del grupo, conocer la eficacia del trabajo en equipo a través de la dinámica “perdidos en la luna”. Por otro lado, en la aplicación de tareas se realizaron estrategias simples como el folio giratorio para conocer las ideas del grupo, lápices al centro para gestionar el tiempo de participación individual en los grupos o la parada de tres minutos para conocer las dudas y opiniones de los alumnos y alumnas. Como estrategia compleja se realizó el rompecabezas con las lecturas de profundización del taller a través de grupos de expertos. Esta forma de trabajo permitió una participación activa y coherente en clase por parte del alumnado que va más allá de la mera colaboración, centrándose en compartir intereses comunes a través de interacciones personales dentro del gran grupo y dentro de cada pequeño grupo. Durante las dos últimas horas de cada sesión, el alumnado debía elaborar un programa de intervención en tutoría a través del cuaderno de equipo.

Cabe destacar la disparidad de intereses y circunstancias personales y académicas con las que llegaban al taller formativo cada uno de los 24 alumnos. Más aún, es necesario reseñar la diversidad en cuanto a su titulación académica y su opción ante las 14 especialidades para desarrollar dentro del módulo específico del máster. El grupo-aula estaba compuesto por profesionales provenientes de titulaciones tan dispares como la psicología, la educación social, la sociología, el derecho, la traducción, la historia, la arquitectura, la farmacia, la economía, la fisioterapia, la ingeniería,...

La asignatura se ha organizado en torno a las sesiones teóricas, los debates, la reflexión y las realizaciones prácticas y simulaciones en clase que la dotan de un alto contenido práctico. En coherencia con los objetivos diseñados, a ello debe sumársele una participación activa y coherente en clase por parte del alumnado que va más allá de la mera colaboración, centrándose en compartir intereses comunes a través de interacciones personales dentro del gran grupo y dentro de cada pequeño grupo. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria debe fundamentarse en la idea de que es el centro educativo el que educa, y los docentes tienen que ser expertos en colaboración, no en el profesor aislado (Marina, 2011). Enseñar “en” y “para” la sociedad del conocimiento, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “cognitivo profundo” (Montero, 2011). Esto supone enseñar y aprender a enseñar de modo diferente al que fueron enseñados: clase magistral vs aprendizaje cooperativo.

Se han organizado grupos cooperativos de aprendizaje orientados a la realización de un producto final: La elaboración de un proyecto de intervención. Para su realización ha sido necesario disponer de tiempo suficiente en el cronograma de cada sesión de clase para el trabajo grupal y la tutorización por parte del profesorado. Con esta dinámica de enseñanza-aprendizaje se ha pretendido:

- Crear un clima de aula basado en relaciones positivas entre el alumnado a lo largo de su aprendizaje.
- Favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado dentro y fuera del equipo de trabajo a través del aprendizaje activo.
- Atender a la diversidad de formación e intereses del alumnado a través del apoyo y asesoramiento del profesorado.
- Desarrollar actitudes cooperativas en el alumnado.



El contenido teórico ha ido acompañado, siguiendo a Pujolás (2008), de dinámicas de cohesión grupal, la puesta en práctica de estrategias cooperativas simples y complejas y el desarrollo de un instrumento de trabajo grupal “El cuaderno de equipo” que ya ha sido expuesto en un trabajo anterior (Domínguez, Prieto y Álvarez, 2012). En la siguiente tabla se puede observar el elenco de estrategias y técnicas que se han desarrollado a lo largo de las diferentes sesiones (Ver Tabla 1).

Metodología de Evaluación de la experiencia

En el contexto de la Educación Superior, se hace imprescindible la participación del alumnado en procesos de evaluación, desde un enfoque formativo que permita una mayor conciencia de los aprendizajes realizados. La evaluación y co-evaluación se realiza desde la primera sesión, en la que se delimitan los conocimientos previos individuales y grupales. En cada una de las sesiones siguientes se realizan procesos regulatorios sobre los conocimientos adquiridos que forman parte del proyecto de investigación. Éstos son recogidos en el cuaderno de equipo. Por último, en dicho instrumento se recogen las principales aportaciones sobre los aprendizajes y los trabajos realizados a través de un proceso reflexivo final. Las rúbricas de evaluación que aparecen en el documento facilitan la labor de síntesis y orientan la tarea de manera escalonada. Se asume la perspectiva de comprensión e interpretación de la realidad tal y como es concebida por los sujetos implicados, a través de una metodología cualitativa.

Tabla 1: Elenco de estrategias y técnicas desarrolladas en la asignatura

CONTENIDOS TEÓRICOS	ESTRATEGIAS COOPERATIVAS			CUADERNO DE EQUIPO
	COHESIÓN	SIMPLES	COMPLEJAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Marco de actuación del tutor • Clima de aula • Aprendizaje cooperativo • Relaciones interpersonales • Atención a la diversidad • Dificultades de aprendizaje • Atención a las NEAE • Habilidades sociales • Orientación Vocacional y Profesional • Aportación desde los Servicios Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Me presento: Nombre y adjetivo • Encuentra un compañero que... • Prueba a cambiar • Transformando la vida educativa en momentos de ayuda positiva • Presentación de 2, 3,4. • Nos agrupamos por colores. • Sé de ti, pero me gustaría saber... • ¿Conozco las aficiones de los compañeros y compañeras? • Perdidos en la Luna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar a favor del otro • Cualidades y capacidades del tutor. [Formata de ideas] • Rayos X de los profesores • ¿Estamos ayudando? [Estudio de casos] • Parada de tres minutos. • Folio giratorio. • Lápices al centro. • Phillips 6/6. • Brainstorming [Tormenta de ideas]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas. • Experiencia de la técnica TAI. • Mapas mentales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre del equipo e integrantes. 2. Conocimiento personal y grupal. 3. Ideas previas sobre DO. 4. Asignación de cargos y rotación de los mismos en las sesiones. 5. Normas del equipo. 6. Reparto de tareas en las diferentes sesiones basado: <ol style="list-style-type: none"> a) Objetivos de la sesión. b) Acuerdos. c) ¿Qué ha ido bien? d) ¿Qué hay que mejorar? 7. Valoración individual y grupal.

Fuente: Elaboración propia.



Resultados

A lo largo de cada una de las sesiones de trabajo con el cuaderno de equipo, cada grupo ha ido reflejando en él sus logros, pero sobre todo sus propuestas de mejora dentro del grupo. Sintetizando, tres han sido sus principales dificultades para las que proponían diversas soluciones (Ver Figura 1).

Por un lado, se propone un uso eficiente del tiempo y de los roles dentro del grupo para mejorar su eficacia. Además, ello debe concretizarse en una correcta planificación del trabajo individual para que ello repercuta en el resultado grupal. Y por último, pero no menos importante, dentro del grupo debe generarse una comunicación fluida que parta de la escucha y la concreción en la exposición de las ideas.

En cuanto a la **adquisición de nuevos aprendizajes**, los estudiantes participantes en esta experiencia han centrado sus aportaciones en torno a los procesos de adaptación del tutor al aula, a las dinámicas de gestión y cohesión de grupos, al fortalecimiento del clima de aula, los procesos de toma de decisiones y las estrategias de aprendizaje cooperativo, para incorporarlos como procedimientos “automatizados” en la futura función docente.

Figura 1: Síntesis de las dificultades encontradas en el trabajo cooperativo y de las aportaciones para las propuestas de mejora.



Fuente: Elaboración propia

Entre estos nuevos aprendizajes, cabe destacar el **componente emocional o afectivo**. El alumnado ha resaltado el aprendizaje de actitudes de responsabilidad, sinceridad, templanza, confianza, apertura de mente, empatía, interactividad y relación interpersonal, acogida de las aportaciones de los compañeros, compromiso, coherencia entre teoría y práctica,...



Conclusiones

La universidad española se encuentra cada vez más lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación del siglo XXI y, como afirma Pérez Gómez (2010), continua estando saturada de clases magistrales, toma pasiva de apuntes y reproducción fiel en los exámenes. Podemos concluir que para los profesores universitarios, esta interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se ha convertido en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva. La propuesta de una estrategia cooperativa de aprendizaje supone un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en la labor docente universitaria.

El aprendizaje cooperativo contribuye, básicamente, a desarrollar la competencia lingüística, la competencia para aprender a aprender, la competencia en autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana, así como competencia para el tratamiento de la información, como se recoge en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. El trabajo cooperativo a través de grupos eficientes y productivos, como es el caso de la experiencia que se presenta, favorece la comprensión y aceptación mutua, la comunicación, la auto-responsabilidad, la cooperación, la toma de decisiones y la resolución constructiva de los conflictos (Pallarés, 1993).

A través de la experiencia reseñada creemos que el alumnado del módulo "El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria", del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas del curso 2011-2012 de la Universidad Pablo de Olavide, ha asimilado no sólo conocimientos teóricos relacionados con el departamento de Orientación de un Centro de Secundaria, sus funciones, su organización,... o sobre la figura del tutor de curso, o sobre los aspectos más relevantes del Plan de Orientación y Acción Tutorial de un Centro Educativo. Los resultados obtenidos a través de la valoración realizada por el alumnado ahondan aún más en los componentes procedimental y afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No podemos dejar pasar por alto el lado humano del aprendizaje (Korthagen, 2010), sus miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicas o individuales. Los profesores que definen, enseñan y animan comportamientos cooperativos, proponen expectativas, asignan papeles y dan una retroalimentación específica. Ello incluye el desarrollo de habilidades interpersonales como el liderazgo, la construcción de la confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Se trata, por tanto, de habilidades necesarias para promover *"La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad."*, como propugna la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Del mismo modo que cambian día a día las funciones del docente, cambian también las estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estrategias que no se centran únicamente en el espectro de lo conceptual o disciplinar, sino especialmente en componentes procedimentales y afectivos como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y el seguimiento de la intervención y proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo constituye una metodología innovadora que puede resolver problemas del ámbito educativo como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores y alumnos,...



Por tanto, es necesario que exista en la formación inicial del profesorado un espacio que aborde el aprendizaje cooperativo desde su práctica en el aula y no sólo desde un prisma teórico. Que sea el propio profesorado el que analice los beneficios e inconvenientes del aprendizaje cooperativo.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, F.J. (2011) Asesoramiento externo al profesorado y Orientación Educativa. Alemania: Editorial Académica Española.
- BELANA, R. M. (2011) Aprendizaje cooperativo y mejora de la comprensión lectora. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 206, 63-66.
- BISQUERRA, J. (2011) Educación emocional y orientación psicopedagógica. En M.L. Sanchíz; M. Martí; I. Cremades. *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch. 23-46.
- BOLARÍN, M.J. (2012) Una experiencia de trabajo cooperativo en el grado de Educación Infantil: la perspectiva del alumnado. Comunicación presentada a las X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2012. Universidad de Alicante. 7-8 de junio.
- CARBALLO, R. (2005) Aprender haciendo en grupo. En M.C. Chamorro; P. Sánchez. *Iniciación a la docencia universitaria*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense, 135-160.
- CONTRERAS, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 68, agosto, 61-82.
- DEL POZO, M.; HORCH, M. (2008) Estructuras de aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía* (376), 69-71.
- DOMÍNGUEZ, G.; PRIETO, J. R.; ÁLVAREZ, F.J. (2012) El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 239-255. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>.
- DOMÍNGUEZ, G.; ÁLVAREZ, F.J. (2011) Calidad educativa y el proceso de asesoramiento entre profesionales de la Orientación y la docencia. M.L. Sanchíz; M. Martí; I. Cremades. *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch. 331-344.
- GARCÍA, A; TROYANO, Y. (2010) Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (1), 7-24.
- GAVILÁN, B. P. (1997) El aprendizaje cooperativo: Desde las matemáticas también es posible educar en valores. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 13, 81-94.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (2007) *La formación permanente del profesor. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 68, agosto, 83-102.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006.
- MARÍN, S. (2005) Aprender lengua en equipos cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 345,69-72.
- MARINA, J.A. (2011) Los docentes, conciencia educativa de la sociedad. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, 2-3.
- MONTERO, L. (2011) El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, pp. 69-88.
- PALLARÉS, M. (1993) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE.



- PAVAN, A. (2010) Quale educazione per il XXI secolo? *Encuentro Pedagógico Europeo*, Cadine (Trento-Italia) 9-10 octubre. Material policopiado.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010) Nuevas exigencias y escenarios para la formación docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 68, agosto, 17-16.
- PUJOLÁS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- REAL DECRETO 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- SANMARTÍ, N. (2007) *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2) 175-200.
- TRAVER, A.; RODRÍGUEZ, M (2011) *Los cuadernos de aprendizaje en grupo*. Valencia: Novadors- La Xara Edicions.
- VILCHES, A.; GIL, D. (2011) El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 732-79.

Reseña Curricular de la autoría

Francisco Javier Álvarez Bonilla es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Larga trayectoria en la formación permanente del profesorado en torno a la orientación educativa, la convivencia escolar y las TICs. Profesor asociado del área de D. O. E. del Dpto. de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Coordinador principal del proyecto de implementación de Sistemas de Acción Tutorial en los estudios de Grado de la UPO. Coordinador de la asignatura "El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria" dentro del máster de Educación Secundaria de la UPO.

Guillermo Domínguez Fernández Doctor y profesor titular de la UNED, UCM y Universidad Pablo de Olavide. Director del Máster universitario Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide. Ha sido director del Departamento de Ciencias Sociales, Director del Vicerrectorado y en la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias Sociales. Ha participado en diferentes proyectos con el CNICE del MECD, I+D, excelencia y proyectos LIFE europeos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con la Evaluación y Gestión de Centros Educativos.



ORIENTACIÓN Y ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD. PLAN DE MEJORA DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Domínguez Fernández, Guillermo

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA gdomfer@upo.es

Álvarez Bonilla, Francisco Javier

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA fjalvbon@upo.es

López Medialdea, Ana María

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA almedialdea@upo.es

Resumen: El proyecto persigue la consolidación de Planes de acción tutorial ya existentes dirigidos a estudiantes de pre-ingreso a los estudios universitarios y de Primero de Grado. Surge del convenio de colaboración entre el Secretariado General de Universidades del Ministerio de Educación y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Se pretende conocer las opiniones sobre la coherencia entre la orientación recibida durante la Ed. Secundaria, la acogida y atención recibida durante estas sesiones de puertas abiertas y la figura ideal para ofrecer diversa información al alumnado.

Entre las conclusiones más importantes, destacan la evidencia de una gran satisfacción del alumnado con respecto a la orientación educativa recibida durante la Ed. Secundaria y la valoración positiva de las jornadas de puertas abiertas. Sin embargo, no es tan valorada la orientación hacia la elección de la carrera y se presenta al profesorado universitario como aquella figura capaz de ofrecer la mejor información académica y sobre salidas profesionales. Ello nos hace pensar en la necesidad de proseguir y mejorar el proceso de coordinación internivelar y fundamentar esta relación en un modelo pedagógico de acción tutorial que debe reflejarse en la implantación de un Sistema de Acción Tutorial para cada Grado.

Palabras Clave: Orientación Pedagógica, Acción tutorial, estudiante universitario de primer ciclo, Relaciones entre Centros de Enseñanza, Enseñanza Superior, Enseñanza Secundaria.



1. Introducción: Orientación, Calidad y Espacio Europeo de Educación Superior

Una revisión de la legislación de estos últimos 20 años no hace pensar en un progresivo avance en la mejora de la coordinación de la acción tutorial y orientadora entre los Centros de Primaria y Secundaria. Sin embargo, la coordinación entre los Centros de Secundaria y los Centros Universitarios es todavía una tarea pendiente.

La LOGSE (1990) situó a la orientación educativa como uno de los factores de calidad del nuevo sistema educativo español. Así, la orientación comenzó a ser entendida como un *factor de calidad de la educación*. La organización de la Orientación Educativa dentro del Sistema Educativo, se entiende como un subsistema organizado en tres niveles: la acción tutorial desarrollada en el aula, las tareas orientadoras desarrolladas por los Departamentos de Orientación en los centros y las actuaciones complementarias, de apoyo y especializadas de los Equipos de Sector. La Acción Tutorial se configura como el eslabón primero y fundamental del sistema de orientación, hacia el cual se dirigen los esfuerzos del Departamento de Orientación y de los Equipos de zona. Hoy se concibe una orientación plenamente integrada en la programación general del Centro, en su proyecto educativo, por lo que es, en consecuencia, asumida por toda la comunidad educativa. En el artº 85 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, se recogen las funciones del Departamento de Orientación, entre las que se encuentra el asesorar al alumnado sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo, con la finalidad de inculcarle la importancia de proseguir estudios para su proyección personal y profesional. Cuando optara por finalizar sus estudios, se garantizará la orientación profesional sobre el tránsito al mundo laboral. Pero, ¿dónde se desarrolla la coordinación con el nivel universitario?, ¿existe una real coordinación con instituciones de Educación Superior para favorecer y garantizar una correcta adaptación al nuevo nivel educativo?

Las prioridades de la Educación Superior para la nueva década que presentan los ministros europeos reunidos en Lovaina (2009), hacen referencia a la aspiración a la excelencia. La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus repercusiones a nivel legislativo en el ámbito español nos llevan a concluir la existencia de una demanda de sistemas de apoyo al estudiante con las siguientes características:

- Facilitar la adecuada elección vocacional en el tránsito del Bachillerato a la Universidad
- Desarrollar la autonomía del propio aprendizaje del alumnado.
- Generar un cambio en la figura del profesor en torno a su doble vertiente académica como docente y orientador.
- Promover la adquisición de competencias profesionales.
- Prover de competencias transversales que capaciten al estudiante hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida laboral.
- Garantizar la conclusión con éxito de sus estudios salvando obstáculos de origen social o económico.
- Preparar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática y sostenible.



Sin embargo, la Acción Tutorial es todavía una asignatura pendiente en las Universidades Españolas ya que sólo un 40% de las universidades analizadas tienen implementados los Planes de Acción Tutorial. Además, los distintos Centros de Orientación e Información al Estudiante (COIE) de las universidades españolas centran su apoyo en prestar información al alumnado en torno a las prácticas en empresas, información sobre bolsas de trabajo, etc. procurando la empleabilidad del alumno y sirviendo de nexo de unión con el mundo laboral.

El presente estudio se ha centrado en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Creada en 1997, cuenta en la actualidad (curso 2011-2012) con 30 grados y dobles grados, 46 másteres oficiales, 15 programas de doctorado y acoge a una población universitaria de más de 10.000 alumnos y más de 1.000 profesores. Durante los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo de adecuación de espacios, estrategias y procedimientos para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Un esfuerzo colectivo que la configura como la primera Universidad andaluza en estar plenamente integrada en la adaptación a Bolonia. Se trata de una universidad con un claro compromiso social y cultural (Martínez, 2006) que queda patente a través de diversas experiencias como el Aula de Mayores, la residencia universitaria Flora Tristán y los cursos de verano en el centro cultural "Olavide en Carmona". Durante el curso 2009-2010 nuestra Universidad recibió la Certificación del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (Certificado n.º UCR 01/09), aplicable a las enseñanzas oficiales impartidas en la misma, por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Además, se recibió por parte de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), las Menciones de Reconocimiento del cumplimiento de requisitos exigidos en el proceso de evaluación institucional correspondiente al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades / Plan Andaluz de Calidad de las Universidades de diversas Titulaciones, Departamentos y Servicios Administrativos.

Para continuar mejorando en este sentido, desde el Vicerrectorado de Calidad y Planificación y el Área de Planificación, Análisis y Calidad se han desarrollado diversas acciones durante el curso 2009-2010. En relación a la Acción Tutorial, se han desarrollado las tareas propias de elaboración y difusión del Informe de Perfil del Estudiante de Nuevo Ingreso.

A pesar de todo ello, en la Universidad Pablo de Olavide no existe una Acción Tutorial como la demandada por el EEES. En el intento de acercar la Orientación a la Universidad, el Vicerrectorado de Estudiantes y Deporte ha tratado de diseñar y proponer al equipo de Gobierno de la Universidad las estrategias relativas a la acogida, tutoría, apoyo a la formación y orientación de sus estudiantes a través de:

- El *Área de Estudiantes*: Desarrollar y poner en marcha las actuaciones aprobadas en el ámbito que les compete.
- El *Área de Postgrado*: Desarrollar y poner en marcha las actuaciones aprobadas en el ámbito que les compete.

En la actualidad es el Área de Estudiantes, a través de la "Unidad de Orientación Estudiantil", la que desarrolla varios canales de difusión para informar a los potenciales estudiantes de Grado sobre la Universidad, sus titulaciones y procesos de acceso. Cabe mencionar como objetivos y actividades:

- a) Asesorar al alumnado en temas de orientación personal, académica y vocacional –profesional (esta última en coordinación con el Servicio de Orientación Laboral de la Fundación "Universidad y Sociedad).



- b) Coordinar la realización de Programas de Orientación Generales para todo el alumnado de la Universidad como son: Programa Bienvenida, Programa Elige y Programa Lazarillo.
- c) Asesorar al profesorado que lo demande en temas generales de orientación (se ha desarrollado de forma esporádica y puntual).
- d) Establecer cauces de comunicación y orientación con los Centros de Enseñanza Secundaria en todos los temas relacionados con el acceso a la universidad: Jornadas de Puertas Abiertas, Jornadas de Puertas Abiertas para alumnado de 4º E.S.O. y 1º de Bachillerato y Visitas a los Institutos de Enseñanza Secundaria.
- e) Promover diversas iniciativas que hagan presente a la UPO en su contexto social: ciclos de conferencias, Asociación de Antiguos Alumnos...etc.
- f) Promover actividades de información para la Selectividad.
- g) Desarrollar cursos de formación para el alumnado de la UPO en función de las necesidades planteadas por ellos mismos o por el profesorado que imparte docencia: técnicas de estudio, relajación y control de estrés, motivación y esfuerzo.

¿Es real y efectiva la coordinación entre los diferentes agentes implicados en la información y orientación al estudiante de nuevo ingreso: Los/las tutores/as y orientadores/as de los Centros de Secundaria y los Servicios de Orientación al Estudiantes y los docentes de las Facultades?. Se hace necesario un análisis de la realidad de entrada de este alumnado y ofrecer una propuesta para la coordinación profesional en el período de transición de la educación Secundaria a la Universidad.

2. Estudio de la orientación recibida por parte de los estudiantes de pre-ingreso

A raíz del convenio de colaboración entre el Secretariado General de Universidades del Ministerio de Educación y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla firmado en febrero de 2010, se propuso la realización de un proyecto que persiguiera la consolidación de Planes de acción tutorial ya existentes dirigidos a estudiantes de pre-ingreso a los estudios universitarios y de Primero de Grado. Dicho proyecto persigue:

- Descubrir el grado de satisfacción del alumnado en cuanto a la orientación académica, personal y vocacional recibida previa al acceso a la universidad.
- Explorar el perfil inicial del alumnado de nuevo ingreso en el Grado desde el punto de vista académico, personal y vocacional.
- Sistematizar y canalizar el desarrollo de la tutoría en los Grados de Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales) y Finanzas y Contabilidad (Facultad de Ciencias Empresariales).
- Evaluar y valorar el grado de realización de la experiencia piloto de tutoría de Grado.

Este documento se centra en el primero de los objetivos: Conocer las opiniones sobre la coherencia entre la orientación recibida durante la Educación Secundaria, la acogida y atención recibida durante estas sesiones de puertas abiertas y la figura ideal para ofrecer diversa información al alumnado. Ya que se había proyectado un sistema de acción tutorial a dos bandas, con un plan de acción tutorial de transición y otro de nuevo ingreso, parece necesario validarlos en base a las opiniones del alumnado que pronto iba a ocupar las aulas. Para ello se construyó el *"Cuestionario de satisfacción de la información y orientación recibida para estudiantes de pre-ingreso a la universidad Pablo de*



Olavide”. Además de cuestiones relativas a variables demográficas: sexo, centro de procedencia y grado universitario preferido, se incluyen tres dimensiones:

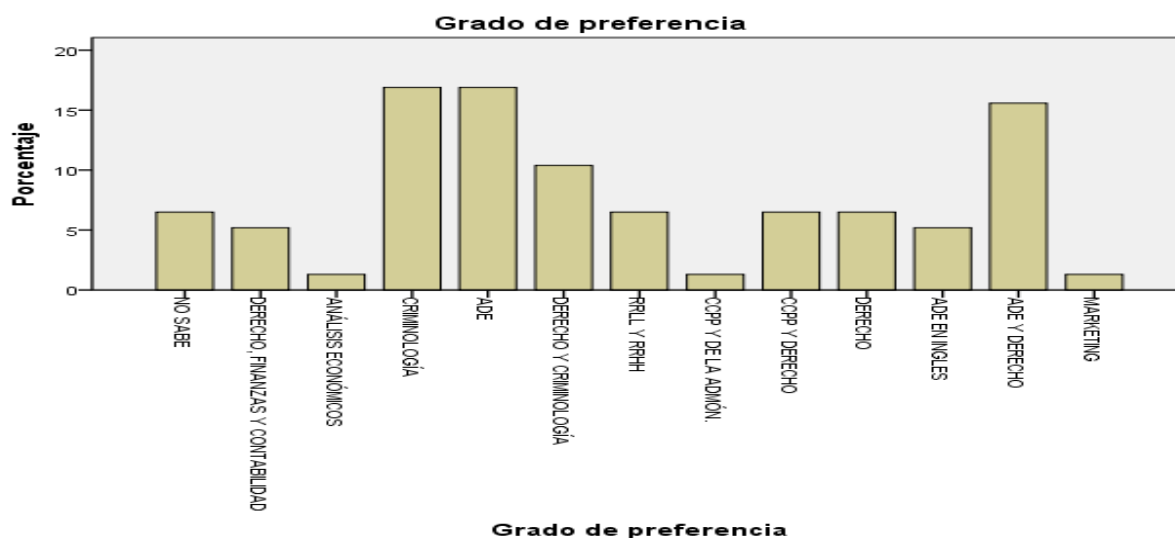
- Satisfacción de la información y orientación recibida durante la Ed. Secundaria.
- Satisfacción de la acogida recibida por diferente personal en la jornada de puertas abiertas.
- Personal preferido para recabar información diversa a lo largo de la carrera.

La población abarcaba el total de alumnado que participaba en las jornadas de puertas abiertas, cercano a 1.500. La muestra se concentra en los dos grupos de estudiantes que han realizado su preinscripción en la Facultad de Ciencias Empresariales y en la Facultad de Ciencias Sociales. Para el análisis de los datos se han utilizado las posibilidades estadísticas descriptivas del PASW Statistictics 18: distribución de frecuencias y porcentajes y su representación a través de diagramas de barras, análisis de contingencia entre variables.

3. Resultados: La satisfacción de la información y orientación recibida por estudiantes de pre-ingreso a la Facultad de Ciencias Empresariales

De los 78 alumnos que suponían la muestra de aquellos que habían realizado la pre-inscripción en estudios pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, 2/3 han sido mujeres (66,7 %). Los alumnos de esta muestra concentran sus preferencias de elección de carrera universitaria (ver *Figura 1*) en torno a los Grados de Criminología (16,9 %), Administración y Dirección de Empresas y el Grado conjunto de Administración y Dirección de Empresas y Derecho. El resto de Grados alcanza un porcentaje similar que oscila entre el 1,3 % y el 6,5 %. Entre ellos se encuentra el Grado de Finanzas y Contabilidad con un 5,2 %.

Figura 1: Distribución de porcentajes de la variable Grado de preferencia en la Facultad de Ciencias Empresariales.

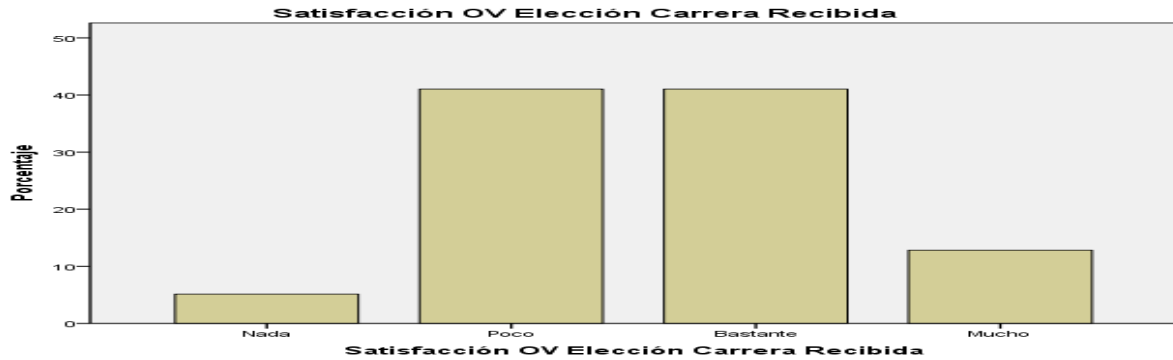


Fuente: PASW 18

La mayoría de los estudiantes encuestados afirma sentirse bastante satisfecho con la información académica recibida (64,1 %), el apoyo recibido a nivel personal (55,1 %) y las informaciones básicas recibidas sobre el contexto universitario (52,6 %). Sin embargo, la muestra se divide casi al 50 % entre el valor “Poco” y el valor “Bastante” (41 % respectivamente), en cuanto a la orientación vocacional recibida para la elección de la carrera durante la Educación Secundaria (ver *Figura 2*).



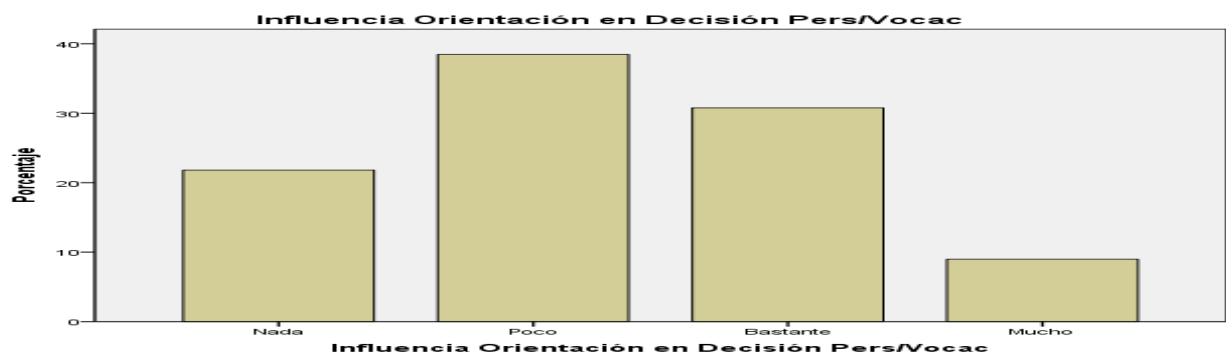
Figura 2: Distribución de porcentajes de la variable Satisfacción de la Orientación vocacional recibida para la elección de la carrera.



Fuente: PASW 18

Esto se hace más explícito cuando valoran poco la influencia de la Orientación en su decisión personal y vocacional el 38,5%. Aunque otro 30,8 % lo valoran bastante (ver Figura 3). Independientemente, valoran como bastante o mucho el grado de preparación personal (46,2 % y 34,6 % respectivamente) y académica (53,8 % y 30,8) para enfrentarse al reto de los estudios universitarios.

Figura 3: Distribución de porcentajes de la variable Influencia de la Orientación en su decisión personal y vocacional.



Fuente: PASW 18

El valor que se le concede a las diferentes figuras orientadoras que les han acogido o atendido en las jornadas de Puertas Abiertas es siempre bueno o muy bueno. En total, ambos porcentajes superan el 80 % para estudiantes y personal de administración. Pero en el caso de los docentes se llega al 98,8 % (ver Figura 4). Esta tendencia hacia el profesorado se muestra también cuando se les pide opinión sobre a quién recurrirían para recabar información. Los estudiantes reciben el 53,2 %, cuando es para recabar información sobre las instalaciones y el profesorado recibe el 70,1 %, cuando es para recabar información académica y el 76,6 %, cuando es para recabar información sobre las salidas profesionales (ver Figura 5)

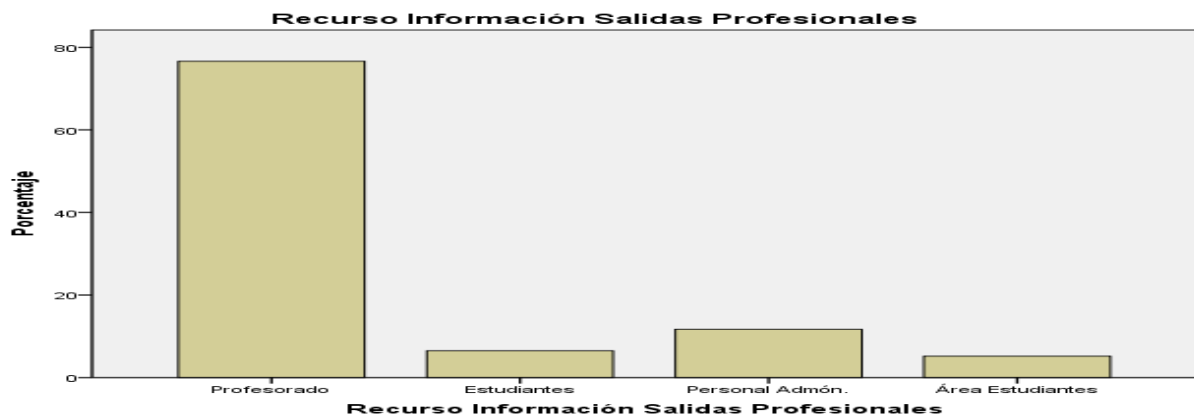


Figura 4: Distribución de porcentajes de la variable Acogida/Atención del profesorado en Jornadas.



Fuente: PASW 18

Figura 5: Distribución de porcentajes de la variable Recurso Información Salidas Profesionales

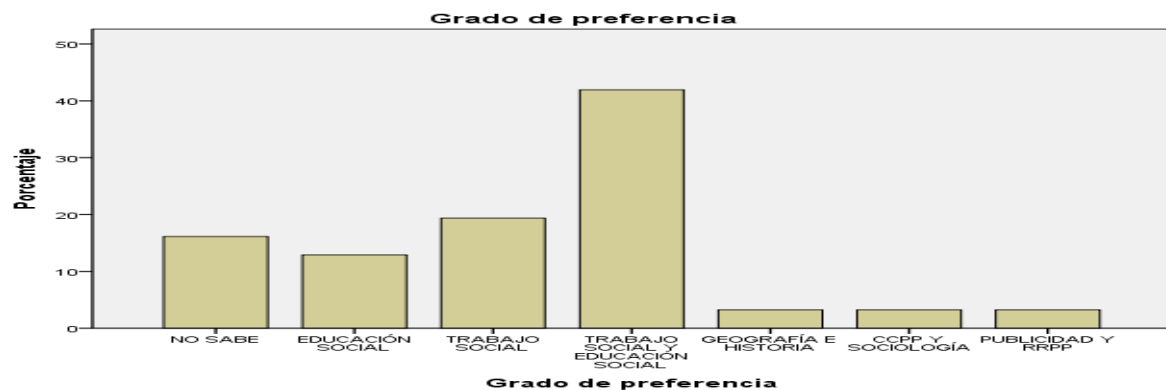


.Fuente: PASW 18

4. Resultados: La satisfacción de la información y orientación recibida por estudiantes de pre-ingreso a la Facultad de Ciencias Sociales

En este caso, el porcentaje de mujeres que pretende realizar su pre-inscripción supera el 95 % (96,8 %). Una notable diferencia con respecto a aquellos que lo hacen en la Facultad de Económicas y Empresariales. En su mayoría, los estudiantes centran su preferencia de matriculación en el doble Grado de Educación y Trabajo Social (41,9 %) (ver Figura 6).

Figura 6: Distribución de porcentajes de la variable Grado de preferencia en la Facultad de Ciencias Sociales.

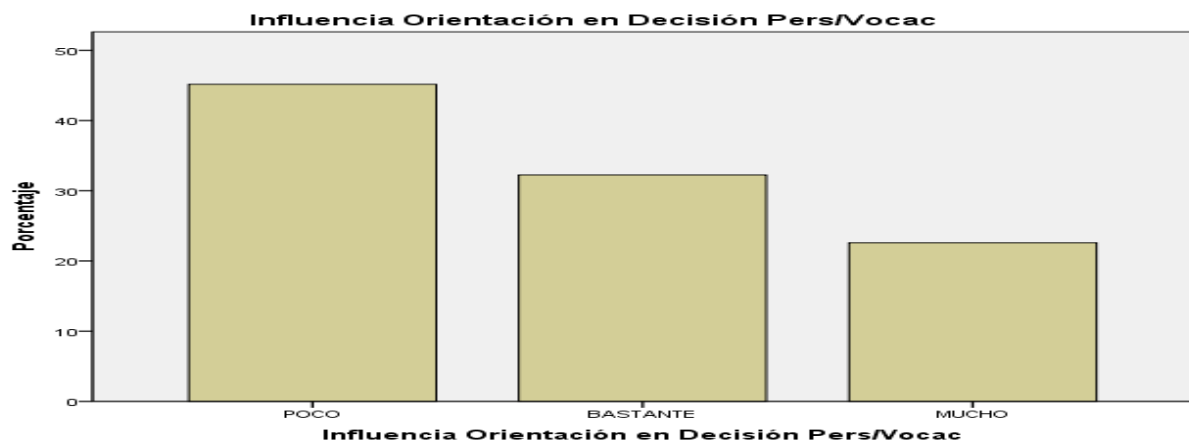


Fuente: PASW 18.



La mayoría de los encuestados manifiesta sentirse bastante satisfecho con la información académica recibida (54,8 % y 41,9 % en los valores Bastante y Mucho), con el apoyo personal recibido (54,8 % y 22,6 % respectivamente), con la información básica universitaria recibida (48,8 % y 38,7 % respectivamente), con la Orientación Vocacional recibida para la elección de la carrera (54,8 %, en el valor Bastante). El 61,3 % se considera bastante preparado personalmente para asumir el reto que supone la universidad y el 58,1 % se siente preparado académicamente ante el reto de la universidad. Sin embargo, el 45,2 % cree que es poca la influencia de la Orientación recibida en su decisión personal y vocacional (Véase la *Figura 7*).

Figura 7. Distribución de frecuencias de la variable Influencia de la Orientación recibida en la Decisión Vocacional



Fuente: PASW 18.

En cuanto a la acogida y atención prestada durante las jornadas de puertas abiertas, tanto el profesorado, los estudiantes y el personal de administración y servicios recibe la calificación de buena con una frecuencia superior al 50 %. En concreto, el profesorado recibe una calificación positiva por parte de más del 96 % del alumnado si unimos los valores “buena” y “muy buena” (ver *Figura 8*). Ello da idea de la fiabilidad que supone para el estudiante la información suministrada por los docentes.

Figura 8. Distribución de frecuencias de la variable Acogida/atención del profesorado en Jornadas

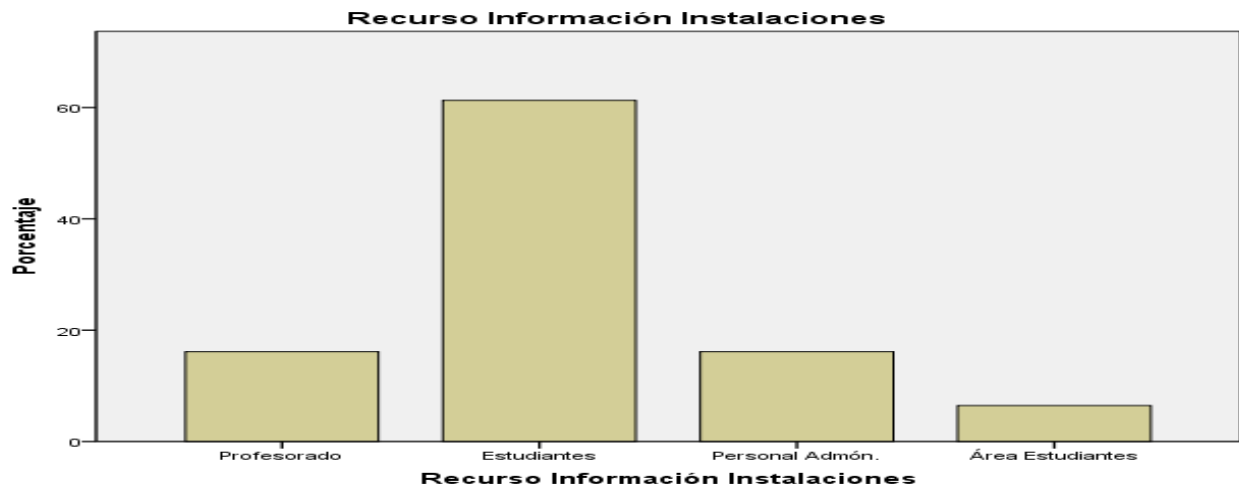


Fuente: PASW 18.

Para recabar información sobre las instalaciones, los estudiantes prefieren recurrir a sus pares, con un 61,3 % (Ver *Figura 9*). Pero para la información que les oriente en su vida académica (87,1 %) y sobre futuras salidas profesionales (83,9 %), el alumnado prefiere la figura del profesorado de Grado. Por tanto, se hace patente la necesidad de mantener esa doble figura: el tutor y el mentor.



Figura 9: Distribución de las frecuencias de la variable Recurso para la Información sobre Instalaciones



Fuente: PASW 18.

5. Conclusiones

5.1. Conclusiones respecto al proceso de orientación a los estudiantes de pre-ingreso en la Facultad de Ciencias Empresariales

- La formación académica y personal que han recibido durante la etapa de la Educación Secundaria es bien valorada por más de la mitad de los estudiantes.
- La Orientación hacia la elección de la carrera no es bien valorada por la mayoría.
- La mayoría del alumnado de pre-ingreso valora como "muy buena" la acogida durante las Jornadas de Puertas Abiertas de la UPO.
- Casi la totalidad del alumnado se decanta por el profesorado universitario para recabar de él información académica o sobre salidas profesionales.

5.2. Conclusiones respecto al proceso de orientación a los estudiantes de pre-ingreso en la Facultad de Ciencias Sociales

- La mayoría considera haber recibido una buena información académica, apoyo personal e información básica universitaria que le ha servido para realizar una adecuada elección vocacional.
- La gran mayoría se siente bastante preparada académica y personalmente para afrontar el reto de la universidad, pero creen que ha sido poca la influencia de la Orientación en su decisión vocacional.
- Se han sentido bien acogidos por todo el personal que les atendió en las Jornadas de Puertas Abiertas.
- Para la gran mayoría de los estudiantes, el profesorado es quien mayor fiabilidad le confiere en cuanto a la información académica y sobre salidas profesionales que le suministra, pero prefiere recurrir a los estudiantes para la información sobre instalaciones y servicios.



6. Implicaciones para la coordinación de la acción tutorial y orientadora en el período de transición de la Educación Secundaria a la Universidad.

Sintetizando las conclusiones a las que se llega para cada una de las muestras, podríamos inferir que, aunque se está avanzando hacia la convergencia europea propuesta por el Plan Bolonia, aún sigue existiendo un patente desfase en torno a la mejora de la orientación sobre los procesos de integración del alumnado de nuevo ingreso. Destaca la evidencia de una gran satisfacción del alumnado con respecto a la orientación educativa recibida durante la Educación Secundaria, así como la valoración positiva de las jornadas de puertas abiertas. Sin embargo, no es tan valorada la orientación hacia la elección de la carrera y se presenta al profesorado universitario como aquella figura capaz de ofrecer la mejor información académica y sobre salidas profesionales. Ello nos hace pensar en la necesidad de proseguir y mejorar el proceso de coordinación internivelar y fundamentar esta relación en un modelo pedagógico de acción tutorial que debe reflejarse en la implantación de un Sistema de Acción Tutorial para cada Grado. Ello nos lleva a realizar algunas propuestas de mejora en la coordinación de la acción tutorial y orientadora entre la Educación Secundaria y la Universidad:

6.1. Atender al alumnado antes, durante y después del proceso educativo universitario

La puesta en marcha de un Sistema de Acción Tutorial comprometería a desarrollar una labor docente que debería comenzar en la etapa de transición a la vida universitaria hasta llegar a la finalización del Grado o post-Grado. La Acción Tutorial, dentro de este sistema, debería organizarse en función del tipo de alumnado:

Alumnado de pre-ingreso

Este alumnado se presenta desorientado en cuanto al funcionamiento de la universidad y los servicios de los que dispone, además del reto académico que supone. Mediante la colaboración con los orientadores de los Centros de Secundaria y Bachillerato, debería elaborarse un “manual de tutoría de pre-ingreso o tránsito”. Su finalidad debería ser recoger, de forma organizada, toda la información conveniente para facilitar este paso a la Universidad. De tal manera que la Universidad llegue a todos, independientemente del contexto de procedencia y estrato socio-cultural, académico y económico.

Alumnado nuevo ingreso

El volumen de alumnos de la Universidad Pablo de Olavide supera los 10.000. Con las estructuras organizativas con las que se cuenta actualmente resulta difícil atender a todo el alumnado. Se hace necesario crear en cada Facultad y en cada Grado un grupo de estudiantes susceptibles de tutorización, especialmente de entre aquellos que acaban de iniciar sus estudios superiores. Se plantea la necesidad de un seguimiento personalizado a realizar por el profesor tutor de 1º de Grado a través de una “guía de tutoría”.

Alumnado en formación o in itinere

Así mismo, a lo largo de su transcurso por el grado, el alumnado en formación (o in itinere) necesita información sobre la importancia de su grado de aprovechamiento académico y un buen expediente para su carrera laboral futura, etc. Del mismo modo, son necesarias las técnicas de estudio más eficaces en este nuevo sistema educativo, que le permita la mejora en el proceso de aprendizaje propiciando un mayor rendimiento académico.



Alumnado de último curso

El alumnado cercano al final de sus estudios (último curso), por lo general, no se siente lo suficientemente preparado para adentrarse en el mundo laboral ya que la Universidad no acostumbra a formar en conceptos tales como elaboración de su currículum vitae, presentación a una entrevista de empleo, guía sobre diferentes tipos de trabajo (administración pública, empresa privada, creación de su propia empresa...), etc. Igualmente no se recibe información sobre las posibilidades que la Universidad les brinda para ampliar su formación académica (estudios de segundo y tercer ciclo...).

Alumnado de posgrado

El alumnado de posgrado, es un destinatario más al que debería dirigirse la acción tutorial y orientadora. El motivo es evidente, ya que este alumnado se encuentra en un nuevo periodo de toma de decisiones y tránsito. Ante el dilema de continuar con la carrera académica o para enfrentarse al mundo laboral.

6.2. Instaurar Sistemas de Acción Tutorial en cada Grado según el EEES

Nuestra Universidad, como gran parte de las Universidades españolas, no tiene arraigada una cultura de la Acción Tutorial, a no ser aquella centrada específicamente en la orientación académica que cada docente desarrolla dentro de su asignatura. Como ya se ha mencionado con anterioridad, una de las condiciones necesarias para que nuestra Universidad pueda adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior supone la creación de una estructura de Sistemas de Acción Tutorial para el desarrollo de Planes de Acción Tutorial en cada uno de los Grados universitarios.

6.3. Incluir las funciones de las estructuras existentes en un Sistema de Acción Tutorial a lo largo de todo el proceso educativo universitario

Aunque en nuestro campus ya existen varias estructuras similares a los COIEs, como pueden ser el Área de Estudiantes o la Fundación Universidad-Empresa, se hace necesaria la creación de una estructura más amplia. Una sistema que comprenda, no sólo la información administrativa al alumnado y la orientación al empleo, sino además, el desarrollo académico, personal y social del alumnado a lo largo de todo su proceso educativo universitario, e incluso, antes de su ingreso en la universidad.

6.4. Insertar el Sistema de Acción Tutorial en la práctica docente

Se vislumbra la idea de un Sistema de Acción Tutorial, que involucre de manera explícita a los docentes como figura claramente influyente en el alumnado. Se presenta la figura del profesor-tutor como profesional motivador, consejero, interlocutor y preocupado por el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el hecho de que más de la mitad de los docentes de nuestra universidad sean a tiempo parcial, el carácter voluntarista de esta tarea y el escaso reconocimiento académico docente o investigador de la misma, implica la necesaria dotación de diferentes apoyos al docente.

Se hace necesario un sistema de apoyo y asesoramiento al profesor universitario a través de los coordinadores de cada Grado y la coordinación académica de los órganos de Gobierno de cada Facultad y de la Universidad. Otros apoyos pueden venir dados por el personal de Administración y Servicios y, en especial, por estudiantes mentores. Ello supone la creación de un sistema que va más allá de la creación de una estructura organizativa, la generación de un modelo pedagógico propio de la Pablo de Olavide, como construcción teórica y formal que se ajusta a las necesidades que demanda el EEES en nuestra realidad concreta.



6.5. Establecimiento de una Acción Tutorial sistematizada

Todo ello implica la necesidad de un seguimiento personalizado y sistemático de la Acción tutorial, más allá del simple esfuerzo voluntarista del docente, a través de una "guía de tutoría". Se hace necesaria la elección de un profesor-tutor para todo el curso que, en el caso de 1º de Grado, coordina a un grupo de alumnos mentores. Esto posibilita el establecimiento y desarrollo de una relación más personal con el alumnado, así como un trabajo más continuado basado en la paridad, la reciprocidad y la cooperación interpersonal (Álvarez, 2012). Para ello, deberían establecerse, al menos, tres sesiones de tutoría individual con el alumnado de obligada asistencia, que coincidirían con: Inicio del curso académico, inicio del segundo cuatrimestre y finalización del segundo cuatrimestre

Planteado de este modo, la acción tutorial de Grado exige:

- Ampliación de la oferta de tutores participantes por cada grado para abarcar a una población estudiantil mayor.
- Reconocimiento institucional de la labor tutorial como acreditación profesional, ya sea en el apartado de docencia como en el de investigación.
- Creación de asignaturas de libre configuración relacionadas con el apoyo y asesoramiento entre iguales (estudiantes) para la formación de mentores.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, F.J. (2012). Asesoramiento externo al profesorado y Orientación Educativa. Apoyo formativo al profesorado desde el Equipo de Orientación Educativa. Alemania. Editorial Académica Española.
- ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (Coords) (2006). Manual de Orientación y Tutoría. Madrid: Praxis.
- BATALLOSO, J.M. (2007). La orientación educativa: Perspectiva ética e ideológica. En Lledó, A. (Coord.) La Orientación educativa desde la práctica. (pp. 15-38) Sevilla. Fundación ECOEM.
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2009). El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de Lovaina/Louvain-la-Neuve, Bélgica. 29 de abril. Consultado el 18 de abril de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovain_a_Ministerio_es.pdf
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. B.O.J.A nº 139 del 16 de julio.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. B.O.J.A. nº 252 de 26 de diciembre
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. B.O.E. Nº 238 de 4 de octubre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. nº 106 de 4 de mayo.
- LLEDÓ, A.I. (2007). Ayer y hoy de la Orientación Educativa. En LLEDÓ, A.I. (Coord.) La Orientación Educativa desde la práctica. (pp. 87-108) Sevilla. Ed. Fundación ECOEM.
- MARTÍNEZ, R. (2006). Introducción al Plan estratégico de la Facultad de Ciencias Sociales 2007-2010. Consultado el 16 de marzo de http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fcs/responsabilidad/plan_estrategico/12898139119_20_plan_estratxgico_de_la_facultad.pdf
- VENTURA, M. (2008). Asesorar es acompañar. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (1). Consultado el 20 de abril de <http://www.ugr.es/local/recpro/rev121COL2.pdf>



Reseña Curricular de la autoría

Guillermo Domínguez Fernández es Doctor y profesor titular de la UNED, UCM y Universidad Pablo de Olavide. Director del Máster universitario Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide. Ha sido director del Departamento de Ciencias Sociales, Director del Vicerrectorado y en la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias Sociales. Ha participado en diferentes proyectos con el CNICE del MECD, I+D, excelencia y proyectos LIFE europeos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con la Evaluación y Gestión de Centros Educativos. Director del proyecto *“Implementación del Sistema de Acción Tutorial en Grado”* (2009-2010) en la Universidad Pablo de Olavide.

Francisco Javier Álvarez Bonilla es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Larga trayectoria en la formación permanente del profesorado en torno a la orientación educativa, la convivencia escolar y las TICs. Profesor asociado del área de D. O. E. del Dpto. de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Coordinador principal del proyecto de implementación de Sistemas de Acción Tutorial en los estudios de Grado de la UPO. Coordinador de la asignatura “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria” dentro del máster de Educación Secundaria de la UPO. Coordinador principal del proyecto *“Implementación del Sistema de Acción Tutorial en Grado”* (2009-2010) en la Universidad Pablo de Olavide.

Ana María López Medialdeae es Licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. D.E.A. por la Universidad de Granada, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Ha trabajado durante dos años como orientadora de Secundaria en un centro de la provincia de Almería en la que trabajó en un proyecto I+D+I *“Modelo de aprendizaje para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje”*. Adscrita al Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla a través de la beca de FPDJ de la Junta de Andalucía (convocatoria 2009). Participación en el proyecto *“Implementación del Sistema de Acción Tutorial en Grado”* (2009-2010). Estancias en Universidades extranjeras. Publicaciones relacionadas con orientación educativa y tutoría. Actualmente realiza la tesis doctoral sobre esta línea de investigación.



PERCEPCIÓN DE ESTRESORES ACADÉMICOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Soto González, Mercedes

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA m.soto@uvigo.es

Da Cuña Carrera, Iria

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA iriadc@uvigo.es

Gutiérrez Nieto, Manuel

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA mgnieto@uvigo.es

González Represas Alicia

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud, Facultad de Fisioterapia, Universidad de Vigo.
Campus A Xunqueira s/n, 36005, Pontevedra, ESPAÑA alicia@uvigo.es

Resumen: El objetivo de este estudio es conocer las posibles relaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y la percepción de los estresores académicos. La población de estudio está conformada por los estudiantes de Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo matriculados en el curso 2010-2011, la muestra es de 151 estudiantes. Para la recogida de la información se ha utilizado el cuestionario en formato papel, siendo los instrumentos utilizados el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), el Cuestionario de Estrategias de Control de Estudio (ECE) para las estrategias de aprendizaje; y para medir los estresores académicos el cuestionario de Estrés académico la escala E-CEA. Hemos encontrado que existen correlaciones entre la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y la percepción de estresores por parte de los alumnos.

Palabras Clave: Educación Superior, Aprendizaje, Estresores, Estudiantes, Fisioterapia.



Introducción

Los cambios en los que se encuentran las universidades españolas por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), están generando una nueva estructura en la que el peso del proceso enseñanza-aprendizaje, ha pasado de la labor del docente a la actividad que desarrolla el estudiante, se disminuye el número de horas presenciales, lo que aumentará la importancia de la autonomía y la capacidad de autorregulación a la hora de afrontar sus estudios (Martín, García, Torbay, & Rodríguez, 2008).

Otro aspecto importante es que es evidente que la Universidad constituye un contexto con situaciones altamente estresantes (Muñoz, 2003). El proceso de aprendizaje se ve afectado por diversos factores, que provocan un desequilibrio emocional y psíquico dentro de los ámbitos familiar, docente y laboral. Las exigencias académicas funcionan como estresores curriculares o estímulos persistentes de respuestas ante situaciones de agobio, conocidas como estrés estudiantil (Hernández, Pozo, & Polo, 1994).

Uno de los problemas que causa el estrés en los estudiantes es su efecto en el aprendizaje. Según Tolentino (2009), el estrés es posible que provoque una capacidad disminuida de concentrarse, que aminora los rangos de atención y memoria, que afectan las habilidades de toma de decisiones, que descienda la capacidad intelectual, la dificultad para organizar o planificar proyectos complejos, así como también olvidos frecuentes, bloqueo mental y mayor sensibilidad a la crítica. Por su parte el estrés moviliza la planificación y organización del individuo para realizar actividades o tareas dentro de lo establecido, al igual que la creatividad en la búsqueda de soluciones.

El gran interés que suscitan las estrategias de aprendizaje actualmente viene dado porque los profesores de Universidad llevan algunos años comprobando que sus estudiantes no están suficientemente preparados para seguir la enseñanza superior, y en general tienen una gran dificultad para controlar y evaluar sus propias estrategias para aprender. Es más, aquellos estudiantes que obtienen mejores resultados en sus estudios utilizan técnicas de aprendizaje más sofisticadas que la mera reproducción mecánica (Beltrán, 2002).

Las estrategias cognitivas se pueden clasificar en estrategias de selección, repetición, organización y elaboración, las estrategias metacognitivas se pueden clasificar en estrategias de planificación y supervisión-revisión (Beltrán, 1996).

Material y métodos

La población de estudio está compuesta por un total de 188 estudiantes de Grado de Fisioterapia, matriculados durante el curso académico 2010-2011. Finalmente la muestra se compuso de 151 estudiantes que han cumplimentado el cuestionario de forma voluntaria, así como la autorización, mediante consentimiento informado, para el manejo de sus datos.

Los instrumentos de medida utilizados fueron el Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez, & Piñeiro (2008) y Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & Freire (2010). Este cuestionario ha sido validado sobre población universitaria española, está integrado por tres escalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). La subescala de Estresores Académicos, que es la que se ha utilizado en este estudio, está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & González, 2010).



Para la evaluación de las estrategias cognitivas de aprendizaje se ha utilizado el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), elaborado por Valle, Cabanach, Rodríguez Núñez y González Pienda, (2006), con el objeto de evaluar las principales estrategias cognitivas utilizadas en las actividades de estudio, las cuales facilitan la adquisición de un aprendizaje comprensivo, el cuestionario consta de 22 ítems que se centran en estrategias de selección, organización, elaboración y memorización de la información.

Las estrategias de autorregulación han sido evaluadas a través del Cuestionario de Estrategias de Control de Estudio (ECE), Hernández y García (1995) que consta de 17 ítems, agrupados en tres factores en su versión original: Supervisión, Planificación y Revisión.

El cuestionario fue distribuido en horas lectivas de materias de carácter obligatorio o formación básica, en el aula de cada curso con el fin de poder acceder a un mayor número de alumnos. Previa información a los profesores de las materias elegidas, se les pidió su consentimiento de forma oral para la realización de dicha actuación. Del mismo modo, se instruyó a los alumnos del objetivo de la investigación, así como la importancia de su colaboración, pidiéndoles la máxima sinceridad en sus respuestas.

Los datos fueron incluidos en una base de datos de forma sistemática y ordenada para proceder a su análisis mediante el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows. Las pruebas estadísticas para el análisis han sido la Correlación de Pearson estableciéndose la significación cuando p es igual o menor a 0,05.

Resultados

La tasa de respuesta del cuestionario ha sido de un 80,31%, formando por tanto la muestra para la investigación un total de 151 estudiantes. El género de los participantes en la investigación es mayoritariamente femenino ya que 105 sujetos son mujeres (69,5%) y 46 hombres (30,5%).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de fisioterapia todas ellas obtienen valores similares, alrededor de 4 sobre un a escala de 5 como máximo, lo que sitúa el uso de dichas estrategias en "*casi siempre*", por lo tanto no existe una estrategia de aprendizaje predominante entre ellos, aunque sí se observa que la menos utilizada es la estrategia de organización con una puntuación de 3,163.

Con respecto a los estresores académicos *Deficiencia metodológica del profesorado*, *Intervenciones en público* y *Exámenes* son las situaciones que se perciben como más amenazantes con unos valores ligeramente superiores a 3, (en una escala de 5), lo que sitúa esta percepción entre "*bastantes veces*" y "*muchas veces*".

En la tabla 1 se muestran los resultados del análisis de correlaciones estadísticas entre los estresores académicos y las estrategias de aprendizaje.



Tabla 1- Correlaciones estresores y estrategias

		Selección	Organización	Elaboración	Memorización	Planificación	Supervisión - Revisión
Deficiencia metodológica	Correlación de Pearson	-,066	,182(*)	-,057	,215(**)	,021	,128
	Sig. (bilateral)	,420	,025	,488	,008	,799	,117
Sobrecarga estudiante	Correlación de Pearson	-,196(*)	-,033	-,097	,204(*)	,013	,050
	Sig. (bilateral)	,016	,689	,236	,012	,878	,544
Intervenciones en público	Correlación de Pearson	-,015	,089	-,018	,134	,126	,077
	Sig. (bilateral)	,853	,278	,831	,102	,122	,345
Malas relaciones sociales	Correlación de Pearson	-,165(*)	,049	-,138	,073	-,019	-,091
	Sig. (bilateral)	,043	,548	,091	,376	,819	,266
Falta de control rendimiento	Correlación de Pearson	-,197(*)	-,046	-,020	,114	-,032	,031
	Sig. (bilateral)	,016	,574	,805	,163	,699	,708
Carencia de valor contenidos	Correlación de Pearson	-,172(*)	-,204(*)	-,056	-,016	-,112	-,110
	Sig. (bilateral)	,035	,012	,494	,849	,171	,178
Baja autoestima académica.	Correlación de Pearson	-,156	-,030	-,081	,152	-,021	,008
	Sig. (bilateral)	,055	,714	,326	,062	,800	,923
Exámenes	Correlación de Pearson	-,013	,158	,052	,260(**)	,035	,173(*)
	Sig. (bilateral)	,878	,052	,524	,001	,667	,033
Imposibilidad participación	Correlación de Pearson	-,037	,094	,037	-,015	,064	-,086
	Sig. (bilateral)	,655	,250	,656	,856	,437	,292

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

La estrategia *Selección* está correlacionada negativamente con los estresores *Sobrecarga del estudiante*, *Malas relaciones sociales en el contexto universitario*, *Falta de control sobre el propio rendimiento académico* y *Carencia de valor de los contenidos*, es decir, los alumnos que utilizan estrategias de selección perciben una menor sobrecarga, se llevan mejor con sus compañeros, tiene un mayor control sobre su rendimiento y le dan mayor valor a los contenidos académicos o bien considera estos estresores como menos amenazantes.

La estrategia *Organización* se correlaciona positivamente con la *Deficiencia metodológica del profesorado* y negativamente con la *Carencia de valor de los contenidos*, los alumnos más organizados, le dan más valor a este estresor pero menos al contenido en sí de la materia.



Los alumnos que utilizan mayoritariamente la estrategia de aprendizaje *Memorización* perciben más amenazante los estresores *Deficiencia metodológica del profesorado*, *la Sobrecarga del estudiante* y *Exámenes*.

Los alumnos que utilizan las estrategias de *Supervisión- revisión* también refieren como más amenazador el factor *Exámenes*.

Discusión

No existen muchos trabajos en los que se comparen estos dos aspectos, no obstante algunos de ellos, investigan los estresores de mayor percepción, tales como los exámenes, de este modo existen autores que incluyeron las estrategias de aprendizaje como un constructo relevante para explicar la ansiedad ante los exámenes y sus relaciones con el rendimiento. Furlán, Sánchez, Heredia, Piemontesi, & Illbete (2009) muestran que diversas investigaciones indicaron que la elevada ansiedad ante los exámenes se asocia a estrategias poco profundas y memorísticas de estudio, esto coincide con nuestro estudio ya que observamos que los exámenes son percibidos como factores más estresantes para alumnos que utilizan mayoritariamente la estrategia memorización, aunque también ocurre lo mismo con una estrategia más profunda como es la supervisión-revisión Naveh-Benjamin, Mc Keachie, & Lin (1987) dicen que los estudiantes con mayor ansiedad ante los exámenes son aquellos con estrategias de estudio inefectivas, que tienen problemas en codificar, organizar y recuperar la información.

Del Toro, Gorguet, Pérez, & Ramos (2011) indican que la sobrecarga académica como evento estresor, apunta hacia la existencia de un currículo que provoca un cúmulo de actividades docentes, que impide el disfrute de la tarea de estudio. De igual manera, la falta de tiempo puede estar asociada a las características *sui generis* del escenario docente donde se desarrollan los métodos y las técnicas más empleados por los educandos, así como las estrategias de aprendizaje utilizadas por ellos, lo cual convierte a tales situaciones en estresores académicos o estímulos negativos de respuestas de estrés, en nuestro estudio sí podemos observar una relación de este factor con las estrategias pero podríamos destacar que existen estrategias como las de *Memorización* que aumentarían esa percepción y otras estrategias como la *Organización* que sería un factor mediador en la percepción de ese estresor.

Las *Intervenciones en público*, la *Baja autoestima académica* y la *Imposibilidad de participación* es un estresor que parece no tener relación con las estrategias que utilice el alumno.

El uso de estrategias adecuadas por parte de los alumnos hace que obtengan logros positivos, repercutiendo esto sobre el autoconcepto y la motivación académica, conduciendo a una elevada competencia percibida e influyendo tales percepciones en el desarrollo de una buena imagen en general, de sí mismo como persona García (2011), en este sentido obtenemos resultados que apoyan esta afirmación ya que la estrategia *Selección* es mediadora en casi la mitad de los estresores académicos. También se ha encontrado asociaciones significativas entre todas las dimensiones del cuestionario de estrés percibido (estrés académico, desorganización de la universidad, sentimientos de soledad y problemas de relación) con la dimensión *Memorización*, algo similar sucede en este trabajo ya que es la estrategia que provoca mayor percepción de los estresores, parece lógico que un estudiante que principalmente utilice la memoria para recordar de forma literal no facilita la comprensión, por ello el alumno se encuentra más sobrecargado por la gran cantidad de materia lo que le puede desencadenar mayor estrés hacia los exámenes. Ya Beltrán (1996) señalaba que esta estrategia está presente en la mayor parte de los sistemas educativos, siendo la estrategia utilizada con mayor frecuencia incluso a veces de forma exclusiva.



Conclusiones

Las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y la percepción de estresores académicos son muy dispares.

Así, existen estrategias que actúan como atenuadoras de la percepción de los estresores como la estrategia *Selección* que tiene un aspecto mediador en la percepción de los estresores académicos.

Otras estrategias actúan como factor de riesgo para la percepción de determinados estresores como es la *Memorización*.

Incluso una misma estrategia puede ser factor de riesgo de algún estresor y protector de otro como ocurre en el caso de la *Organización*.

Las estrategias de *Elaboración o Planificación* no afectan a la percepción de los estresores académicos.

Sería interesante la realización de más estudios que comparen estas variables con muestras de estudiantes más amplias, comprobando así si la utilización de algunas estrategias de aprendizaje actúa como protector antes el estrés. De esta forma se podrían diseñar estrategias docentes que promuevan el desarrollo de dichas estrategias y en última instancia combatan el estrés percibido por el alumnado.

Referencias Bibliográficas

- CABANACH, R. G., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., & PIÑEIRO, I. (2008). *Respuesta de estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida*. Oviedo: V Congreso internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro.
- CABANACH, R. G., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., & FREIRE, C. (2010). Escala de afrontamiento de estrés académico. *Revista iberoamericana de Psicología y salud*, 1(1), 51–64.
- CABANACH, R. G., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., & GONZÁLEZ, P. (2010). Las creencias motivacionales como protector del estrés en estudiantes universitarios. *Eur.j.educ.psychol.*, 3(1), 75–87.
- DEL TORO, A. Y., GORGUET, C. M., PÉREZ, Y., & RAMOS, D. A. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento académico. *Medisan*, 15(1), 17.
- FURLÁN, L. A., SÁNCHEZ, J., HEREDIA, D., PIEMONTESE, S., & ILLBETE, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117–23.
- GARCÍA, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico en estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Universidad de Málaga, Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.
- HERNÁNDEZ, J. M., POZO, C., & POLO, A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- MARTÍN, E., GARCÍA, L. A., TORBAY, A., & RODRÍGUEZ, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 8(3), 401–12.
- MUÑOZ, F. J. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- NAVEH-BENJAMIN, M., MC KEACHIE, W. J., & LIN, Y. (1987). Two types of the anxious students: support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79, 131–136.



- TOLENTINO, S. (2009). *Perfil de estrés académico de alumnos de licenciatura en psicología, de la Universidad de Hidalgo en la escuela superior de Actopan*. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.

Reseña Curricular de la autoría

Mercedes Soto González, Fisioterapeuta en el ejercicio libre profesional y es Profesora Asociada en la Universidad de Vigo. Se diplomó en Fisioterapia en el año 2000 por la Universidad de Vigo y se graduó en Fisioterapia en la Universidad de A Coruña en 2010 y obtuvo el título de Máster en Investigación de ejercicio físico, deporte y salud por la Universidad de Vigo en 2010. Secretaria de la comisión de organización académica e validaciones. Secretaria de la comisión de garantía de calidad en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral.

Iria Da Cuña Carrera, fisioterapeuta en el ejercicio libre profesional y profesora interina de la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo. Se diplomó en Fisioterapia en el año 2008 por la Universidad de Vigo y se graduó en Fisioterapia en 2010 por la Universidad de Coruña. Obtuvo el título de Máster de Gestión e Investigación en la Dependencia y la Discapacidad en el año 2009; y de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas el año 2010, los dos por la Universidad de la Coruña. Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral.

Manuel Gutiérrez Nieto, actualmente decano y profesor titular de Universidad en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Doctor por la Universidad de Málaga en 2010, Licenciado en Antropología Social y Cultural y Especialista en Antropología de la Salud por la UCAM (2208, experto en Fisioterapia Manipulativa articular por la Universidad de la Coruña (1996) y Diplomado en Fisioterapia (1981). Actualmente es el presidente de la Conferencia Nacional de Decanos de Facultades de Fisioterapia y miembro del Comité Científico de la revista "Fisioterapia", así como revisor externo de la revista "Cuestiones de Fisioterapia". También miembro de la Comisión de Extensión Universitaria de la Universidad de Vigo y miembro del "Comité de Acreditación do Sistema de Acreditación da Formación". Director de diversos cursos de formación continuada y presidente de Comités organizador y científico de diversas Jornadas y Congresos, más de 150 comunicaciones presentadas a jornadas y congresos y más de 10 artículos en revistas científicas, y miembro de nueve Tribunales de tesis doctorales.

Alicia González Represas, actualmente secretaria académica y profesora titular de Universidad en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Doctora por la Universidad de Málaga en 2010 y diplomada en Fisioterapia en 1998 por la Universidad de Vigo. Licenciada en Kinesiología y Fisiología en la Universidad General San Martín (2002), Experta en en Disseny i Estadística en Ciències de la Salut por la Universidad Autónoma de Barcelona (2001) y Especialista en Fisioterapia Termal y Baneoterapia por la Universidad de Vigo (2005). Revisora externa de las revistas Fisioterapia y Cuestiones de Fisioterapia. Presidenta de la comisión Garantía de calidad de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Coordinadora de relaciones internacionales de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Ha presentado más de 150 comunicaciones a jornadas y congresos y más de 10 artículos en revistas científicas. Además ha sido miembro de cuatro tribunales de tesis doctorales.



LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Alfaro Fernández, Antonio

Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Albacete, Avda. de la Mancha, 2, 02006, Albacete, ESPAÑA antonio.alfaro@uclm.es

Pérez de Guzmán Puya, María Victoria

Dpto.de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mvperpuy@upo.es

Resumen: La actual situación económica exige a las instituciones financiadas con fondos públicos garantizar, más si cabe, la calidad en los servicios ofertados a la sociedad. La Universidad por su propia naturaleza debe perseguir el objetivo de la excelencia, para ello consideramos fundamental el papel a jugar por la evaluación. En esta ponencia se argumenta la importancia de la evaluación institucional como instrumento para asegurar la calidad en las instituciones de educación superior y se propone un sistema de evaluación basado en la participación de todos los colectivos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, no solo en la recogida de información sino también en su análisis y en la elaboración de las propuestas que permitan mejorar aquellos aspectos detectados como susceptibles de ello.

Palabras Clave: Calidad, Evaluación, Mejora, Universidad.



Introducción

Desde ámbitos económicos, políticos y sociales, uno de los objetivos que se exige a la educación desde hace décadas, en cualquiera de sus niveles, es el de la calidad. La normativa legal universitaria se ha hecho eco de esta demanda y se han puesto en marcha diversos proyectos e instituciones, con el objeto de alcanzar las mayores cotas de calidad en las universidades españolas.

En los países más desarrollados, la evaluación de la calidad de la educación universitaria se ha convertido no solo en una de las prioridades sino también en una exigencia tanto para las propias universidades como para los gobiernos y las administraciones públicas. En el marco europeo, países como Holanda, Francia, Reino Unido o Dinamarca poseen sistemas consolidados de Evaluación de Educación Superior (Mayorga, 2004:9).

En la actual situación económica se unen la necesidad de rendición de cuentas, exigida por la sociedad, con la necesidad de planificar procesos de mejora que den como resultado el aumento de la calidad del sistema universitario. Sin duda, en este proceso la evaluación juega un papel importante y necesario.

Una de las razones intrínsecas de la necesidad de la evaluación es la de que no puede diseñarse y desarrollarse un programa educativo eficaz y eficientemente sin que la fase de evaluación esté naturalmente presente. Por tanto, difícilmente podrá negarse el valor de la evaluación como factor de calidad (De Miguel y Rodríguez, 1998).

Un hecho importante es de quién parte y cómo se pone en marcha el proceso evaluador. Si la idea de evaluar surge de la administración, suele estar centrada en el control y si parte del interés de los profesores, se centra en la mejora de la práctica profesional. Si la idea surge de la administración pero la ejecución se basa en la negociación, información y flexibilidad, permitiendo opinar al profesor y participar en el diseño, desarrollo y control de la evaluación, será posible la función formativa o de mejora profesional.

Es vital que el profesional vea la evaluación como un elemento para conseguir el perfeccionamiento profesional y la calidad educativa, que sea aceptada, que participe y controle la evaluación, resumiendo conseguir su compromiso con la misma.

El primer paso para comprender la evaluación pasa por el conocimiento de su historia. La evaluación como disciplina se ha visto afectada por los cambios culturales, económicos, sociales y políticos.

Inicialmente, la evaluación fue una actividad desempeñada por quienes se encontraban en posición de poder, autoridad o superioridad sobre las personas evaluadas, bien en cuanto tales, bien en sus realizaciones. De esta forma, la evaluación ha servido y sirve para la selección de personas, para la calificación de los aprendizajes, para la promoción dentro del sistema o para la certificación de titulaciones socialmente reconocidas (Pérez Juste, 2006:23).

A finales del siglo XIX aparecen los primeros datos sobre efectividad del profesorado a partir de la opinión del alumnado. Kratz en 1896 publica un trabajo sobre este tema que es considerado como el primer esfuerzo (Good y Mulryan, 1990). No es hasta los años veinte del siglo pasado cuando comienza a estudiarse la calidad de la docencia en instituciones de educación superior. Los programas de evaluación de la docencia utilizando como fuente de información a estudiantes se introdujeron en Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Purdue y la Universidad de Texas (Molero, 2000).



La evaluación de instituciones educativas y del profesorado está estrechamente relacionada con el fenómeno conocido como “accountability” o rendición de cuentas. En los primeros años de la década de los setenta del siglo XX, el incremento de los precios del petróleo provocó una grave crisis económica en Occidente, este hecho supuso la reducción de la inversión pública y se empezó a cuestionar la rentabilidad de los presupuestos educativos. Surgen entonces movimientos políticos y sociales que exigen medidas para que se informe de los logros de los centros escolares a la sociedad.

Los objetivos económicos desplazan los objetivos sociales y culturales de los sistemas educativos. Con la introducción del concepto calidad en la educación, lo que se intenta es introducir los procesos de producción y control de la industria en la educación. Es en este momento, cuando la evaluación alcanza una importancia hasta entonces no imaginada.

Los primeros cuestionarios fueron utilizados por los administradores para obtener información utilizándose con propósitos sumativos de promoción, traslado y juicio de méritos; aunque también fue utilizado para el aumento del salario, medida impopular entre los docentes durante los años 80 (Good y Mulryan, 1990).

En España hay que esperar hasta los años ochenta del pasado siglo para encontrar las primeras experiencias evaluativas. Una década más tarde la mayoría de las universidades disponían de un sistema de evaluación en el que la información era recogida fundamentalmente mediante un cuestionario dirigido al alumnado.

A pesar de que la actividad investigadora ha sido intensa estas últimas décadas, en el Informe Global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002:37) se recoge el siguiente diagnóstico: *“La evaluación de la actividad docente del profesorado es abordada de forma heterogénea por parte de las unidades evaluadas. Entre las debilidades señaladas por las titulaciones resaltan la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado, las deficiencias en los procedimientos de evaluación existentes y la escasa valoración que se realiza de la actividad docente. Las unidades que valoran positivamente este aspecto indican cómo se pone de manifiesto, a través de la evaluación docente, la competencia profesional de los profesores. No obstante, no hay un reconocimiento de las consecuencias de tal evaluación. Las propuestas, consistentes con el análisis, manifiestan la necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación del profesorado y de establecer pautas de actuación en función de los resultados de esta evaluación”.*

Es necesario institucionalizar el proceso de evaluación de la docencia universitaria, creando cultura evaluativa sobre este aspecto en las universidades que aún no hayan desarrollado estos mecanismos y afianzar y reforzarlos en las instituciones en las que parecen estar más asentados (Molero y Ruiz, 2005:62).

Calidad en la Educación Superior

Álvarez (1999), en una investigación muy completa sobre la calidad de la enseñanza coincide con Westerheijden (1990), por un lado, en que la calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional que está en conexión con los objetivos y actores del sistema universitario y, por otro, en que no se da ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria. Aspecto éste lógico, si se tiene en cuenta que se trata de un concepto muy general, inclusivo, abstracto, susceptible de ser diferenciado progresivamente en numerosos significados, fuertemente dependientes del contexto y de las percepciones que, a su vez, evolucionan con la experiencia personal.



La educación superior hoy no solo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, directivos y gestores universitarios) y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio (De la Orden et al, 1997).

Hoy en día no es suficiente saber que se cuenta con un servicio público de salud o educación, por ejemplo, o que el ciudadano consumidor tiene acceso a diversos bienes y servicios. Además hay una reivindicación, explícita o latente, de calidad en cada servicio y en cada producto (González y col., 2007).

Medina Rivilla et al (2003:127-128), afirman que la calidad como objetivo institucional solo tiene sentido si se relaciona con los objetivos educacionales que deben guiar la acción de los centros. Tan importante puede ser lo que se hace o se mide como lo que no se hace y no se mide. Supone estar atentos a lo explícito y a lo implícito, a lo evidente y a lo oculto, descubriendo y denunciando los usos y abusos que se puedan realizar.

En todos los ámbitos profesionales y personales existe una preocupación permanente por la calidad. En el campo de la educación, la búsqueda de la calidad debe constituir un procedimiento que implique a todos los miembros y a todas las etapas del proceso educativo (Santoveña, 2006:115).

En cualquiera de los ámbitos en que lleva a cabo su actividad la universidad, docencia, investigación, formación continua, actividades culturales, práctica deportiva, idiomas, etc., la meta es la calidad (González y col., 2007).

Cidad (2004:650), afirma que la universidad, como institución educativa, se ha integrado al movimiento de la calidad, entendida como categoría explícita y formal, con retraso y escaso entusiasmo. La calidad de la enseñanza universitaria y la necesidad de ser evaluada, es una premisa actual que preocupa a la mayoría de los miembros de la comunidad (Santoveña, 2006:118).

El reto de la Universidad es prestar un servicio de calidad, pero para ello es imprescindible establecer mecanismos de evaluación que analicen las prácticas reales y señalen los puntos de mejora.

Es necesario llevar a cabo una evaluación de las instituciones de enseñanza universitaria para garantizar su calidad. El sistema de evaluación debe caracterizarse por: la adaptación del sistema evaluativo a cada institución; especificación de los objetivos; compromiso institucional; percepción de la evaluación como un medio para lograr cambios positivos; definición de los elementos implicados en la evaluación; evaluación cualitativa y cuantitativa; fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria; creación de un clima favorable (ofreciendo información, solicitando colaboración, etc.); y reasignación de recursos (Aparicio y González, 1994:23-24).

En España normativamente podemos identificar las siguientes iniciativas como más significativas, la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, en su exposición de motivos reseña la calidad como un deber de la Universidad ante la sociedad, calidad extensible a las dos actividades -docente e investigadora- esenciales de las instituciones universitarias.

El Pleno del Consejo de Universidades en 1992 aprobó un "Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario", que con participación de diecisiete Universidades se llevó a cabo en el período 1992-94, este programa engarzó con el "Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior", patrocinado y desarrollado por la Unión Europea.



El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1995, planteaba en los objetivos la incorporación de políticas de calidad y la evaluación de los programas de planificación estratégica como parte de los principios informadores de la actividad de las organizaciones administrativas, y dentro de ellas, las universitarias, ya que por su propia naturaleza de las Universidades tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica que conduce a una mejora continua de la calidad de sus servicios.

La evaluación de la calidad universitaria responde a las exigencias internas de mejorar la calidad, proporciona elementos para la adopción de decisiones en políticas universitarias, da cuenta del rendimiento de la institución en relación con los recursos que la sociedad pone a su disposición y facilita la cooperación y movilidad entre las diferentes Universidades.

En este contexto, tanto en la Unión Europea como en España, se han venido desarrollando programas de evaluación de la calidad de las Universidades.

Todos estos programas han servido para conformar actitudes favorables a la evaluación institucional como elemento de impulso de políticas de calidad, para desarrollar y poner a punto metodologías de actuación y para, principalmente, coincidir en el papel protagonista de las propias instituciones universitarias y sus órganos rectores en el proceso de evaluación institucional.

Los objetivos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad eran:

1. Promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades.
2. Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
3. Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

En la actualidad ya no se debate en las universidades la conveniencia de medir y evaluar la calidad de su docencia, su investigación, sus servicios y su organización. La necesidad de desarrollar programas de evaluación de las distintas actividades universitarias es ampliamente aceptada; más bien, son las características y cada uno de los aspectos concretos de la evaluación los que deben ser motivo de análisis. Afortunadamente puede afirmarse que ha comenzado a fructificar una cultura de calidad.

La creciente importancia de la Universidad como agente social explica que en nuestros días los responsables de evaluar la calidad de estas instituciones no sean únicamente los propios académicos. La expresión genérica de calidad en la formación se apoya en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

La característica de excelencia, deseable para una formación internacionalizada, homologable y de calidad, permitirá la adaptación de la Universidad a aquello que la sociedad espera de esta institución en un marco, al menos europeo, cada vez más interesado por la cultura de la calidad.

Más allá de las múltiples razones aducidas de la necesidad de la evaluación desde presupuestos políticos, económicos y sociales, la naturaleza de las funciones y actividades de las instituciones universitarias reclaman la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas.



De Miguel (2004) afirma que la evaluación institucional constituye un procedimiento evaluativo orientado esencialmente hacia el aseguramiento de la calidad de un programa o institución que se lleva a cabo mediante un proceso de revisión interna en el que se analiza el cumplimiento de los objetivos establecidos por la propia institución con la finalidad de formular planes de mejora.

La experiencia de los países con evaluación institucional pone de manifiesto que es posible generar políticas de mejora de la calidad ligadas a las acciones evaluativas. Las debilidades de una evaluación centrada en el profesor y su asignatura (instructor-centered evaluation of teaching) han sido objeto de análisis en otro trabajo (Rodríguez Espinar, 1993) en el que se pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia (teaching quality) con calidad de la enseñanza (education quality).

Cualquier propuesta de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria habrá de tomar en consideración, por una parte, la multidimensionalidad y relatividad del propio concepto de calidad (Rodríguez Espinar, 1991) y, por otra, la asunción, aunque sea con una débil fundamentación, de una teoría explicativa de los factores que determinan la calidad de la enseñanza prevista.

La mejora de la calidad de la enseñanza deberá considerar los múltiples factores que interaccionan en el proceso de producción de una enseñanza de calidad. Así pues, nos encontramos ante dos herramientas que, aunque desde el punto de vista metodológico poseen elementos comunes, son claramente diferentes dado que constituyen procedimientos evaluativos que responden a lógicas distintas: la evaluación institucional se orienta fundamentalmente hacia el aseguramiento de la calidad y la acreditación a garantizar la calidad (De Miguel, 2001).

Frente a los procesos de acreditación siempre se ha considerado la evaluación institucional como un procedimiento más adecuado para promover la mejora de las instituciones universitarias. Se considera que esta herramienta permite que una institución, programa o servicio puede tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, formular propuestas y llevar a cabo acciones de mejora. De alguna forma constituye la estrategia idónea de autorregulación que permite a una institución verificar los procedimientos que tiene establecidos para promover y asegurar la calidad de las enseñanzas.

Ahora bien, los modelos conocidos como "evaluación institucional" también se han visto afectados últimamente por las teorías de la calidad. Tal como se refleja en la terminología al uso, durante los últimos años hemos pasado del término evaluación (assessment), al de evaluación de la calidad (quality assessment), para finalmente utilizar el concepto de asegurar la calidad (quality assurance). El aseguramiento de la calidad constituye, por tanto, el objetivo hacia el que se debe enfocar todo proceso evaluativo dada su conexión directa con los procesos de desarrollo y mejora.

De alguna forma se podría decir que la LOU ha supuesto un cambio en la metodología de la evaluación aplicable a la enseñanza universitaria: de una evaluación referida a propósitos se pasa a una evaluación que enfatiza estándares/normas establecidas a partir de las teorías sobre calidad vigentes en las organizaciones sociales.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un proceso de renovación en las Universidades europeas y, por supuesto en las españolas, uno de los objetivos primordiales de esta iniciativa ha sido conseguir la excelencia y así ha se ha reflejado en todas las declaraciones que han emanado de las distintas reuniones de los ministros europeos de educación.



Evaluación en la Educación Superior

Ha quedado demostrado el interés de todos los colectivos en alcanzar los mayores estándares de calidad en nuestras Universidades y la importancia de la evaluación para lograr este objetivo. Por qué entonces los docentes y estudiantes perciben los procedimientos utilizados habitualmente como algo inútil y poco trascendente.

Tradicionalmente, solo ha habido un ámbito que se ha evaluado constante y sistemáticamente, el alumnado, y normalmente con la única finalidad de sancionar (premio o castigo) su rendimiento. Esta actividad es realizada por los profesores, por lo tanto, es lógico que cuando se habla de evaluación del profesorado aparezca una actitud de escepticismo. Desde esta perspectiva, el profesor pone en juego su prestigio y autoestima. Pese a ello no debe renunciarse a la evaluación del que, posiblemente, sea el elemento con más incidencia en el rendimiento de los alumnos (Fernández Sierra, 1996).

En el ámbito universitario, debido a sus características, la participación del alumno en la evaluación del profesorado es de gran trascendencia. Esta peculiaridad ha llevado, a menudo, a reducir la evaluación del docente universitario a un cuestionario, que recoge la opinión del alumno de una forma simplificada sobre la actividad docente del profesor.

Centrándonos en la evaluación del profesorado universitario, podríamos decir que, en general, son más sondeos de opinión a los alumnos sobre la docencia impartida por sus profesores. Habitualmente se utiliza un cuestionario o encuesta para obtener información, opiniones y valoraciones que enjuician la labor docente.

El cuestionario es un instrumento apropiado para recoger información de grupos o muestras de gran tamaño, como primera aproximación al conocimiento general del objeto de evaluación. Parece claro, que su uso debe complementarse con otras técnicas e instrumentos que den validez a sus aportaciones.

Las limitaciones más importantes que podemos destacar en la utilización de estos cuestionarios son:

- Al ser instrumentos cuantificables y cerrados, son incapaces de recoger la variedad y riqueza de la actividad docente.
- Estos instrumentos se elaboran partiendo de un modelo de profesor tácito, que no tiene por qué ser el único válido.
- Los estudiantes responden influidos por su propio ideal del profesor y otros factores académicos y extra-académicos (Fernández Sierra, 1996).
- No se puede contrastar los modelos docentes que subyacen en el pensamiento de los docentes y estudiantes.
- No hay garantías de que la interpretación de los que reciben la información se corresponda con las intenciones del autor del cuestionario ni con las del encuestado. No hay posibilidad ni espacio para aclarar dudas.

De todo lo anterior, no debemos de deducir que la opinión del alumnado es irrelevante para evaluar la actividad docente. La crítica se refiere a que solo se recoge información de un solo sector, y a la nula posibilidad de contrastar y discutir posturas entre profesores y alumnos.



En la comunidad universitaria existe el sentimiento de que estos cuestionarios poseen poca o nula capacidad para mejorar las actuaciones docentes y el clima de las aulas. Muchos estudiantes son reacios a rellenar los cuestionarios pues dudan de su utilidad y además los resultados no se hacen llegar a los mismos.

Consideramos que existen una serie de aspectos sobre los que es necesario plantear una reflexión para conseguir que la evaluación cumpla sus objetivos:

- La tendencia generalizada es evaluar únicamente la actuación del docente, obviando los demás aspectos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y que también tienen gran peso específico en la calidad de la acción educativa.
- Hay que crear una cultura de calidad y para ello es muy importante la evaluación. En nuestro país, desde la década de los 90 del siglo pasado, se han aplicado diversas iniciativas como el Programa Experimental de Evaluación (Programa ESMU, 1992-94); el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza (1994-95); el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 1995); el II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU, 2001) y los programas realizados por la ANECA desde 2003 como el programa de evaluación institucional, el programa de certificación, el programa de acreditación, el programa de Convergencia Europea y el programa de evaluación del profesorado.
- Hay que resaltar la importancia de la evaluación formativa y para ello es necesario perfeccionar los sistemas de evaluación para que permitan a los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje conocer sus puntos fuertes y débiles, así como los aspectos susceptibles de mejora.
- Las encuestas a los alumnos, aunque pueden generar resultados válidos y fiables, no deben ser los únicos instrumentos utilizados. Es necesario emplear otras técnicas de recogida de información que complementen los datos obtenidos con la encuesta.
- Se necesita articular mecanismos de análisis de la información que incluyan expertos en evaluación y a todos los colectivos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (autoridades académicas, docentes y alumnos).
- Habitualmente los resultados de las evaluaciones de docencia son confidenciales, respetando todas las opiniones consideramos que las actividades financiadas con fondos públicos deben ser transparentes a la sociedad pero para ello se deben de articular mecanismos de evaluación que no consistan simplemente en un cuestionario para el alumnado.

Los resultados obtenidos en la evaluación son importantes, tanto si los resultados son positivos como si son negativos. En el primer caso, constituyen un reconocimiento y un estímulo por la labor desarrollada; en el segundo caso, porque se puede reflexionar, corregir y mejorar los aspectos negativos detectados. Los resultados obtenidos en una encuesta puntual no son excesivamente importantes, lo realmente útil es analizar tendencias temporales. Por otro lado, es más constructivo que el resultado no se limite a porcentajes o valores numéricos. Se deben incluir propuestas de mejora. La evaluación debe ser útil para el aprendizaje y mejora de la enseñanza.



Propuesta de un sistema de evaluación institucional

Siendo conscientes de la necesidad de promover procedimientos de evaluación que atiendan las necesidades, ya mencionadas, de rendición de cuentas y mejora de la enseñanza, nuestro propósito es proponer un plan de evaluación interna con una finalidad, esencialmente, formativa. El primer objetivo es que toda la comunidad universitaria perciba este proyecto como una herramienta para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que podemos encuadrarlo en la estrategia evaluativa denominada evaluación institucional.

Es importante no identificar evaluación de la enseñanza con evaluación de la docencia, la primera posee un carácter más amplio y engloba en ella otras actividades, una de las cuales es la docencia (Rodríguez Espinar et al, 2000).

La convicción de que la participación de todos los colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave en un proceso de evaluación que tenga como objetivo la mejora, es el motivo de plantear esta propuesta evaluativa que ya ha sido implantada en el Centro Asociado de la UNED en Albacete.

Si se quiere que la evaluación posea valor formativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario el conocimiento, análisis y debate de los datos obtenidos y, por otro lado, no debemos olvidar el derecho a la privacidad del docente.

Por este motivo la información individual de cada una de las asignaturas es tratada de forma confidencial y se emite en un informe personalizado para cada uno de los profesores con el objetivo de motivar la reflexión sobre la actividad docente desarrollada. La unidad de análisis y reflexión conjunta son cada una de las titulaciones evaluadas, así consideramos que cumplimos con dos objetivos: evitar las reticencias de los docentes a ser evaluados y garantizar el valor formativo de la evaluación con el análisis conjunto de la información entre todos los colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución.

En el plan de evaluación se emplean distintas técnicas e instrumentos de recogida de datos, tanto cuantitativas como cualitativas. Asimismo, se recoge información de varias fuentes, más concretamente, de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se crean espacios de debate sobre los resultados obtenidos y se elaboran propuestas de actuaciones en los aspectos que se hayan detectado como susceptibles de mejora.

En la siguiente tabla se relacionan los objetivos, variables, instrumentos y fuentes utilizadas en la investigación:



OBJETIVOS	VARIABLES DE ESTUDIO	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	FUENTES DE INFORMACIÓN
Conocer la opinión de los alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	Variables situacionales Variables relacionadas con la actuación del alumnado en la asignatura y del grupo en el aula Variables relacionadas con la docencia Variables relacionadas con la asignatura Variables vinculadas a la virtualización de la asignatura Variables asociadas a los servicios que se prestan en el centro Variables vinculadas a los datos del alumnado	Cuestionario alumnado	Alumnado
Conocer la opinión de los docentes sobre el resultado del cuestionario del alumnado, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el plan de evaluación	Variables relacionadas con la docencia	Cuestionario docentes	Docentes
Detectar los elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Variables relacionadas con la identificación de las competencias más valoradas en el docente e identificación de acciones de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el plan de evaluación	Cuestionario alumnado Cuestionario docentes	Alumnado Docentes
Crear un espacio de reflexión y debate sobre los datos obtenidos	Análisis de todas las variables, búsqueda de acciones de mejora y desarrollo profesional	Grupo de discusión	Dirección Centro Dirección Dpto. Docentes Alumnado
Detectar los aspectos susceptibles de ser mejorados	Variables relacionadas con la identificación de acciones de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el plan de evaluación	Cuestionario alumnado Cuestionario docentes Grupo de discusión	Alumnado Docentes Dirección Centro Dirección Dpto. Docentes Alumnado

Como se ha reflejado en la tabla anterior se utilizan como instrumentos de recogida de información para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje los cuestionarios (cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para el alumnado y cuestionario abierto para tutores) y el grupo de discusión.



Además de la triangulación de instrumentos se añade la triangulación de fuentes que, en nuestro caso, se concreta en las autoridades académicas del centro, directores de departamento, docentes y alumnado con el fin de recoger y disponer de una información lo más pertinente y válida posible.

Es necesario precisar que en relación con los instrumentos de recogida de información se debe garantizar una serie de características técnicas como la validez, la fiabilidad y la pertinencia al objeto de evaluación. Estos aspectos se han tenido en cuenta en el proceso de confección y validación de los instrumentos de recogida de información empleados en el plan de evaluación que se presenta en este trabajo.

Desde hace varias décadas se realizan en todas las universidades programas de evaluación de la docencia con distintos objetivos y promovidos por distintos estamentos. Unos programas evalúan principalmente la actuación de los docentes a través de un cuestionario de opinión que cumplimentan los alumnos, la información recogida se trata confidencialmente y no suele tener consecuencias para los docentes, tanto si los resultados obtenidos son positivos o negativos.

Otro tipo de evaluación es la realizada por las propias universidades con el objetivo de conceder un incentivo económico a los profesores universitarios y se evalúa la actividad docente, investigadora y de gestión.

En los últimos años también se han instaurado en nuestro país sistemas de habilitación o acreditación que evalúan los méritos docentes, investigadores y de gestión con el objetivo de posibilitar el acceso o la promoción a los distintos cuerpos de la docencia universitaria.

Consideramos que la principal aportación a la comunidad científica del plan de evaluación que se presenta en este trabajo es que el objetivo es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los servicios del centro evaluado, mediante la reflexión y el análisis conjunto de la información recogida por diversos instrumentos y a través de distintas fuentes. Este hecho lo diferencia de otras propuestas de evaluación.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, V. (1999). Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Servicio de Publicaciones, Vicerrectorado de Calidad, ICE de la Universidad de Sevilla.
- APARICIO, F. Y GONZÁLEZ, R. M. (1994). La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- CIDAD, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la Organización Internacional de normalización (ISO). Revista Complutense de Educación, 15(2), 647-686.
- COMISIÓN EUROPEA (1994). Proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior. Luxemburgo: Erasmus/Comisión Europea.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2002). Informe Global. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2000).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1992). Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1992-94).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995). Proyecto Piloto Europeo para evaluar la calidad de la Enseñanza Superior. Informe Europeo. Madrid.
- DE LA ORDEN, A.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, J.; FUENTES, A.; GARCÍA RAMOS, J.M. Y GUARDIA, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad



- universitaria como base para su evaluación. RELIEVE, vol. 3, n. 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm el 20 de febrero de 2011.
- DE MIGUEL DÍAZ, F. M. (2001). El proceso de acreditación: Algunas precisiones metodológicas. En De Miguel Díaz, F. M. (2004). Evaluación Institucional versus Acreditación en la Enseñanza Superior. Implicaciones para la mejora. Contextos educativos, 6-7, 13-20.
 - DE MIGUEL DÍAZ, M. (2004). "Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora". Contextos Educativos, 6-7 (2003-2004), 13-20.
 - DE MIGUEL DÍAZ, F. M. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). Evaluación del profesorado y titulaciones universitarias. La formación del profesorado: evaluación y calidad (Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado, 1998), pp: 211-258.
 - FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
 - GONZÁLEZ, F.; IBÁÑEZ, F.; CASALÍ, J.; LÓPEZ, J. Y NOVAK J. D. (2007). Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: Los mapas conceptuales. Pamplona:Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.
 - GOOD, T. L. Y MULRYAN, C. (1990). Teacheratings: A call for teacher control and self-evaluation. En Molero López-Barajas, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005): La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. Revista de Investigación Educativa, 23-1, pp. 57-84.
 - KRATZ, H. E. (1896). Characteristics of the best teachers as recognized by children. Pedagogical Seminary, 3, 413-418. En Molero López- Barajas, D. (2003). Construcción de un instrumento para la evaluación de la docencia universitaria. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Jaén.
 - LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Publicada en el B.O.E. de 1 septiembre 1983.
 - LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES 6/2001 de 21 de diciembre, modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril. Publicada en el B.O.E. núm. 89 de 13 de abril de 2007.
 - MAYORGA, M. J. (2004). Programa de evaluación de de la docencia universitaria (E.D.U.). Una apuesta por la calidad. Madrid: Dykinson.
 - MEDINA RIVILLA, A.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. Y SEVILLANO, M. L. (coord.) (2003). Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas. Madrid: Universitas, S. A.
 - MOLERO, D. (2000). Informe comparativo de la evaluación del profesorado en distintas universidades españolas. Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén.
 - MOLERO, D. & RUIZ, J. (2005). "La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes". Revista de Investigación Educativa, 23-1, 57-84.
 - PÉREZ JUSTE, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: Editorial La Muralla.
 - REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia, (BOE núm. 294, 9 de diciembre de 1995).
 - REAL DECRETO 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, (BOE, 21 de abril de 2001).
 - RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991). Calidad Universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional. En La Evaluación de las instituciones de las universitarias, p.p. 39. Consejo de Universidades.
 - RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. III Jornadas sobre Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad (ULPGC).
 - RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2000). "La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el check list". Cuadernos IRC, 6, 4-8.



- SANTOVEÑA, S. M. (2006). Análisis de cursos de educación social: los entornos virtuales de aprendizaje y su incidencia en la calidad. Tesis doctoral presentada para la obtención del grado de Doctor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España.
- WESTERHEIJDEN, D. F. (1990). Peers, performance and power. En González, F.; Ibáñez, F.; Casali, J.; López, J. y Novak J. D. (2007). Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: Los mapas conceptuales. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

Reseña Curricular de la autoría

Antonio Alfaro Fernández es Doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y tutor en el Centro Asociado de la UNED de Albacete. Sus líneas principales de investigación se centran en la evaluación de programas, educación a distancia, procesos de aprendizaje y educación de adultos.

M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya es Doctora en Pedagogía y Profesora Titular en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España). Sus líneas de investigación se centran en el campo de la Pedagogía Social, en temas como: animación sociocultural y desarrollo comunitario, valores y educación, adultos, personas mayores y metodologías cualitativas, innovación educativa. Es miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía Social y la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Secretaria de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.



LA DOCENCIA Y LA ACCIÓN TUTORIAL. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Cárdenas Rodríguez, María Rocío

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mrcarro@upo.es

Terrón Caro, María Teresa

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mttercar@upo.es

Rebolledo Gámez, Teresa

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA tjrebgam@upo.es

Resumen: En el marco europeo de educación superior, es necesario un continuo análisis y reflexión de la función docente. El profesorado debe adoptar el papel de guía, asesor y facilitador del proceso de aprendizaje del/la estudiante. Por ello, debe considerarse la acción tutorial como una actividad docente más, la cual constituya un elemento fundamental de la formación del alumnado, permitiendo, a su vez, el seguimiento de éste.

En el presente trabajo, mostramos una experiencia de innovación diseñada para el 2º curso de la Titulación de Grado en Educación Social y del Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, concretándose en una propuesta de intervención tutorial que se pretende llevar a cabo durante el curso 2012/2013 como parte de la asignatura “La educación social ante la diversidad cultural”.

Para profundizar en este plan de intervención, nos centraremos en el modelo de tutorización, los tipos de tutorías, las competencias y resultados de aprendizaje que se persiguen, las estrategias de la acción tutorial, el cronograma de tareas y entrevistas – según sean tutorías individuales o grupales -, los recursos a utilizar, así como los procedimientos de evaluación de la experiencia.

Palabras Clave: función docente, innovación, acción tutorial, aprendizaje, universidad.



Introducción

En los últimos años, progresivamente se está tomando conciencia acerca de la exigencia de construir un área Europea de Educación Superior cambiante, en función de las necesidades de la sociedad y de los avances del conocimiento científico. A partir la Declaración de La Sorbona, en 1998, se originó un proceso de armonización en el diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, ratificándose posteriormente en sucesivas declaraciones: la de Bolonia (1999), Salamanca (2001), Praga (2001), Berlín (2003)...

Los cambios en el contexto universitario que implica la convergencia europea y que afecta a todos los niveles suponen un gran desafío para los agentes implicados. En este nuevo marco europeo de educación superior la educación a lo largo de la vida supone una necesidad para garantizar el principio de profesionalidad y competitividad de los/as estudiantes en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado (Gairín, Feixas y otros, 2004).

Este proceso exige una nueva oferta formativa de acuerdo a las necesidades sociales, y una nueva forma de entretener el proceso de enseñanza – aprendizaje basado en las competencias personales y profesionales; teniendo presente en todo momento las competencias profesionales del alumnado universitario y las nuevas problemáticas y necesidades de la sociedad en la que vivimos, y en la que éstos, en un futuro próximo, deberán intervenir como profesionales.

Los principios de enseñanza-aprendizaje que implica la convergencia europea (aprendizaje autónomo del alumnado, aprendizaje por competencias profesionales, aprendizaje a lo largo de la vida...) que en él se encuentran implícitos, requiere, sin lugar a dudas, un enorme cambio en las estrategias metodológicas y en la función docente (Mérida, 2006 y Caride, 2007). En este sentido, el movimiento de convergencia europea del que participamos debe estar cimentado en un continuo proceso de reflexión y análisis de la función docente, siendo fundamental que el profesorado universitario se preocupe y ocupe por enseñar a aprender. Como indica Mario De Miguel Díaz (2005, 16):

“Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante”

Ante esta nueva situación el profesorado universitario pasa a dedicar gran parte de su actividad docente a guiar, asesorar y a crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda desarrollar las competencias profesionales. Considerando también que la orientación del itinerario académico y profesional del alumnado es una nueva función que este espacio europeo demanda del/la docente.

Este escenario lleva a que el profesorado universitario deba planificar el proyecto formativo del alumnado al que va dirigida su intervención como docente, basándose en un contrato de aprendizaje entre alumno/a-profesor/a, donde los roles que hasta ahora tenían asumidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cambien sobremanera.

“Por un lado, el profesorado debe pasar de “mero transmisor de conocimientos” mediante clases teóricas o magistrales a un agente: generador de conocimientos, facilitador de herramientas y técnicas de trabajo, guía en el proceso de aprendizaje del estudiante...Por otro lado, el alumnado debe ser un agente activo, él será el principal protagonista en su proceso formativo que se desarrollará a lo largo de toda la vida, utilizando para ello las herramientas existentes en la sociedad del conocimiento” (Cárdenas y Terrón, 2007).



Para alcanzar esta nueva forma de entender la enseñanza universitaria, debemos hacer un gran esfuerzo por otorgarle a la acción tutorial un nuevo planteamiento que le conceda la importancia y la función que merece desde la universidad. Un planteamiento en el que la tutoría se entienda, según Clemente Lobato, como:

- *Una función mediadora entre el/la estudiante y su aprendizaje.*
- *Acompañamiento en el itinerario formativo del proyecto personal y profesional.*
- *Seguimiento en los procesos de construcción e integración de los diferentes conocimientos.*
- *Apoyo en la adquisición y desarrollo de las competencias personales y profesionales.*

Es por ello, que en el presente trabajo se aborda una propuesta de intervención en el ámbito tutorial, que se pretende llevar a cabo en el curso 2012/2013 en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Este plan se ha diseñado dentro de la asignatura “La educación social ante la diversidad cultural”, materia que se imparte en 2º curso de Titulación de Grado en Educación Social y en el Doble Grado de Trabajo Social y Educación Social.

Antes de profundizar en los aspectos referidos al plan de intervención tutorial, es necesario aclarar determinadas cuestiones en relación a la metodología de esta asignatura. La metodología que se utiliza durante el proceso de enseñanza – aprendizaje se basa principalmente en el trabajo autónomo del alumnado, en el aprendizaje significativo que conlleva la implicación y participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, la metodología consta de:

- Enseñanzas Básicas (EB) para la impartición de conceptos teóricos, fundamentalmente expuestos en clases magistrales. Las EB suponen el 20% de la asignatura.
- Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD) donde se llevan a cabo sesiones para aplicar los conocimientos teóricos de las Enseñanzas Básicas en la práctica. Las EPD suponen el 10% de la asignatura.
- Pruebas de evaluación. Las pruebas de evaluación suponen el 10% de la asignatura.
- Trabajo autónomo del alumno/a. Al ser una metodología participativa basada en el aprendizaje constructivo significativo, el trabajo autónomo del alumnado supone el 60% de la asignatura.

1. Tutoría y modelo de tutorización

Algunas de las características que se tienen presente para la selección de los modelos de tutoría que vamos a desarrollar son:

- A. El curso en el que se va a implantar el plan de intervención tutorial que aquí programamos pertenece a las nuevas titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, con créditos ECTS. Destinada a la docencia de contenidos teóricos y competencias cognitivas.
- B. Nº de alumnos/as: Aproximadamente 60. Con un modelo de enseñanzas basado en Enseñanzas Básicas (EB) y Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD). En este tipo de enseñanzas se trabajan contenidos prácticos y competencias procedimentales y actitudinales.



Con la intención de que quede más claro el modelo de enseñanza-aprendizaje presentamos la siguiente tabla:

Tabla nº 1. Modelo de enseñanza-aprendizaje

	Nº de alumnos/as	Nº de sesiones cada semestre
Enseñanzas básicas (Gran Grupo)	Aprox. 60	19 sesiones de 1 hora y media
Enseñanzas prácticas y de desarrollo (Pequeño grupo)	Aprox. 20 por cada grupo. En total son 3 grupos de 20 alumnos/as	9 sesiones por grupo de 2 horas

Teniendo en cuenta las características de la asignatura, presentaremos el modelo de la tutoría que mejor se adapta a nuestra propuesta.

De entre las diferentes definiciones de acción tutorial nuestra propuesta se centra en la que nos proporciona Arbizu, Lobato y Castillo (2005:8), *“la tutoría como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y que es considerada una actividad docente más”*.

En este sentido, la tutoría es una actividad inherente a la función docente, a la orientación personal y profesional, y a la formación y desarrollo profesional.

Haciendo referencia al modelo de tutorización que seguiremos, y siguiendo la distinción que hacen los anteriores autores entre modelo de tutoría Integral, modelo de tutoría Pre-tutoring o tutoría entre iguales, y el modelo de tutoría Académica, en nuestro caso llevaremos a cabo el modelo de tutoría Académica de la asignatura – curso.

La tutoría Académica de la asignatura – curso favorece el seguimiento académico de los/as estudiantes y se desarrolla en la asignatura que el/la profesor/a imparte en un curso determinado. Se busca la orientación y asesoramiento del alumnado en una asignatura concreta.

Entre los objetivos de este modelo tutorial propuestos por Arbizu, Lobato y Castillo (2005:17), destacaremos aquellos que se refieren a la acción tutorial que hemos diseñado para la asignatura en cuestión:

- Que el/la estudiante adquiera y asuma responsabilidades en su proceso formativo.
- Motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje generando un compromiso con su proceso educativo.
- Estimular el desarrollo de toma de decisiones del/la estudiante.
- Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.
- Ofrecer al alumno/a apoyo y accesoria en temas difíciles de la asignatura.
- Propiciar el uso de los recursos y medios tecnológicos por parte de los/as estudiantes.
- Hacer llegar al alumno/a el sentido y significado de la asignatura tanto en su currículum académico como en el plano personal y futuro profesional.



- Orientar al alumno/a en los problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo.
- Evaluar de manera continua los resultados de la actividad tutorial.

En este modelo, el profesorado cumple distintas funciones / roles: posibilitador del aprendizaje del alumno/a; mediador; guía y orientador en la búsqueda; creador y gestor de espacios que favorezcan el aprendizaje; y evaluar del proceso y de los resultados.

Por otro lado, la acción tutorial será de dos tipos:

- *Tutoría de asignatura.* Esta tutoría se realizará de forma individual. El alumno/a de forma voluntaria vendrá a la tutoría en función de las necesidades que tenga, de las dudas que le surjan sobre el contenido de la asignatura, el sistema de evaluación, cuestiones específicas del trabajo a realizar, etc. Se establecerá un horario semanal para este tipo de tutoría y también se activará un foro virtual utilizando las herramientas informáticas existentes (Aula Virtual).
- *Tutoría del proceso formativo y del trabajo final.* La tutoría del proceso formativo y del trabajo final se desarrollará en grupos pequeños, en los equipos de trabajo, y serán tutorías obligatorias y planificadas.

2. Competencias específicas a adquirir por el alumnado y resultados de aprendizaje de la acción tutorial

A continuación destacamos las competencias que pretendemos trabajar y evaluar a lo largo del curso mediante el proceso de tutorización, así como los resultados de aprendizaje que deben adquirir al finalizar la asignatura.

Competencias específicas de la acción tutorial:

- I. Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad.
- II. Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
- III. Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.

Resultados de Aprendizaje de la acción tutorial:

- a) Al finalizar esta asignatura se espera que el/la estudiante sea capaz de interpretar y explorar la diversidad humana, principalmente en sus facetas social y cultural.
- b) Al finalizar esta asignatura se espera que el/la estudiante sea capaz de analizar y valorar las prácticas educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales para identificar modelos educativos y pautas de actuación.
- c) Al finalizar esta asignatura se espera que el/la estudiante sea capaz de identificar recursos y materiales interculturales que se pueden aplicar a la práctica educativa.
- d) Al finalizar esta asignatura se espera que el/la estudiante sea capaz de trabajar en equipo de forma profesional y con un compromiso ético.



3. Estrategias de la tutoría

La estrategia se define como el modo de afrontar la realidad (situación, problema, persona, grupo) en un contexto y con unas circunstancias determinadas, en búsqueda de la consecución de un objetivo definido.

Como estrategias generales de la acción tutorial podemos establecer:

- Informar al alumnado sobre cualquier duda que le pueda surgir en relación al contenido de la asignatura, sistema de evaluación, realización de tareas, asistencia, etc.
- Hacer tomar conciencia al alumnado sobre su proceso formativo, qué competencias está adquiriendo, en qué nivel competencial se encuentra, cuáles son sus carencias competenciales, etc.
- Promover la confrontación y la verificación del trabajo que va realizando, autoevaluación.
- Facilitar la valoración y la evaluación de la asignatura.

Son varias las estrategias que podemos adoptar, sin embargo y siguiendo a Lobato (2004, 40) en esta asignatura nos centraremos en:

a) Estrategias de la relación educativa. Hace referencia a la pedagogía del acompañamiento, de la ayuda. El/la docente debe establecer un clima adecuado en la relación educativa con el/la estudiante. En este sentido las estrategias que se seguirán son:

- Establecer una correcta relación con el alumnado, una relación de acogida, de respeto y consideración positiva del/la estudiante. El respeto conlleva expresar nuestro desacuerdo con el alumnado sin descalificaciones, sin juzgar al otro.
- Mantener una comunicación directa, dialogante y una escucha activa.
- Aprender del error, hacer que el alumnado considere el error como una posibilidad para avanzar, para aprender, de esta forma ayudamos al alumnado para que no tenga miedo a equivocarse, miedo al fracaso.
- Propiciar la toma de conciencia y la actitud reflexiva en el/la estudiante.

Estas estrategias se pondrán en práctica en las tutorías individuales voluntarias y en las tutorías obligatorias de los equipos de trabajo.

b) Estrategias para la maduración de los estilos de aprendizaje. Con estas estrategias se pretende promover el aprendizaje autónomo y estratégico, comprobar el dominio y la aplicación de estilos y estrategias de aprendizaje, asesorar en la utilización de nuevos métodos y procedimientos así como fomentar una actitud creativa, flexible y crítica.

Dichas estrategias se llevarán a cabo a través de acciones tutoriales grupales donde se desarrollarán actividades para asesorar sobre la utilización de bases de datos para buscar revistas científicas de alto impacto. También se establecerán una serie de actividades grupales para entregar en cada sesión tutorial.

c) Estrategias de motivación. Es importante fomentar actividades y tareas que favorezcan el aprendizaje significativo, despertar en el alumnado el deseo de aprender algo útil y relevante.



Para ello es importante que el alumnado sea consciente de las implicaciones y consecuencias de adquirir determinadas competencias personales para el desempeño profesional.

Estas estrategias están presentes en la actividad a desarrollar por el grupo de trabajo sobre una investigación en el ámbito de la diversidad cultural y la educación. Las sesiones tutoriales guiarán este trabajo orientando sobre la realización del mismo y el impacto que dicha investigación tiene en el ámbito socioeducativo. A su vez el alumnado evaluará la importancia de dicho trabajo para su formación y para el ejercicio de su profesión.

- d) Estrategias para superar situaciones de evaluación. Las cuales hacen referencia a establecer escenarios donde el alumnado se perciba como objeto de observación a la hora de poner en práctica una competencia: hablar en público, defender su postura en un equipo de trabajo, liderar un grupo, hacer preguntas en público, realizar un examen oral, enfrentarse a una entrevista, etc. Las acciones para poner en práctica estas estrategias hacen referencia a: entrevista inicial y final de la acción tutorial, presentación del trabajo de investigación y desempeño del rol asumido en el equipo de trabajo.

4. Desarrollo del plan de acción tutorial

A continuación presentamos las tareas a desarrollar en el Plan de Acción Tutorial con el cronograma correspondiente. Para ello recordamos que en dicho plan se establecen dos tipos de tutorías:

TUTORIAS INDIVIDUALES Y VOLUNTARIAS. PRESENCIAL O A DISTANCIA

Son tutorías destinadas a resolver dudas académicas del alumnado y se establecen a demanda de los mismos en el horario destinado para tal fin. A su vez se activa un foro de Acción Tutorial en la WebCt –sistema de aprendizaje virtual utilizado en la Universidad Pablo de Olavide– para poder realizar preguntas y establecer dudas. El profesorado responderá a las dudas y preguntas en el mismo horario establecido para la tutoría presencial.

TUTORIAS GRUPALES Y OBLIGATORIAS. PRESENCIALES

Son tutorías destinadas a: evaluación inicial y final de competencias, evaluación del proceso formativo, motivación del alumnado, realización del trabajo de investigación final y asesoramiento en el manejo de procedimientos nuevos. Las sesiones que tendrán lugar son:

- Una sesión tutorial para la entrevista inicial de los integrantes del equipo de trabajo.
- Una sesión tutorial para la entrevista final de evaluación de las competencias adquiridas en el equipo de trabajo y del desarrollo del plan de acción tutorial.
- Una sesión tutorial sobre el asesoramiento de las bases de datos para la búsqueda de artículos de revista científicos con alto índice de impacto.
- Tres sesiones tutoriales para el seguimiento de las tareas a realizar para el trabajo de aproximación a la investigación y las competencias observables de cada miembro del equipo de trabajo. Se le pide que realicen un trabajo de aproximación a la investigación ya que no consideramos viable pedirles un trabajo de investigación. Hay que tener en cuenta que el alumnado se encuentra en 2º curso de la titulación, por lo que en estos momentos está comenzando a adquirir competencias en investigación, y por otro lado tenemos otra limitación en el tiempo del que disponemos. Las tareas a realizar y que deben presentar en cada sesión son las siguientes: 1) Selección del colectivo a estudiar y determinar el contexto y el objeto de estudio. 2) Elaboración del marco teórico. 3) Elaboración del análisis institucional o del contexto.



- Una sesión tutorial para la defensa en público del trabajo y evaluación de la misma.

Estas sesiones se distribuyen de la siguiente forma:

Nº Sesión	Tarea	Tamaño del grupo	Duración	Evaluable	Evidencia
1	Evaluación inicial de las competencias de los miembros del equipo de trabajo	Equipo de trabajo (4 personas)	20 minutos	SI	Ficha de cada miembro y Contrato de trabajo
2	Asesoramiento sobre bases de datos para la búsqueda de artículos de revista con alto índice de impacto	Grupo mediano, 20 personas	45 minutos	NO	
3	Revisión de la primera tarea del trabajo de investigación y evaluación del trabajo en equipo	Equipo de trabajo. 4 personas	20 minutos	SI	Rúbrica de entrega de la tarea y Acta de las reuniones del equipo de trabajo
4	Revisión de la segunda tarea del trabajo de investigación y evaluación del trabajo en equipo	Equipo de trabajo. 4 personas	20 minutos	SI	Rúbrica de entrega de la tarea y Acta de las reuniones del equipo de trabajo
5	Revisión de la tercera tarea del trabajo de investigación y evaluación del trabajo en equipo	Equipo de trabajo. 4 personas	20 minutos	SI	Rúbrica de entrega de la tarea y Acta de las reuniones del equipo de trabajo
6	Presentación en público del trabajo de investigación	Equipo de trabajo y gran grupo	10 minutos cada equipo de trabajo	SI	Rúbrica de evaluación de la presentación
7	Evaluación final de las competencias adquiridas con el trabajo y del desarrollo del plan de acción tutorial	Equipo de trabajo. 4 personas	20 minutos	SI	Ficha de cada miembro y cuestionario de evaluación

Como se observa en la tabla, se han diseñado una serie de instrumentos para registrar los datos y evidencias de cada una de las tareas a realizar en las sesiones programadas. Entre dichos instrumentos podemos encontrar: Ficha de cada miembro del equipo de trabajo; Contrato del equipo de trabajo; Rúbrica de evaluación de la tarea; Acta de reuniones; Rúbrica de evaluación de la presentación en público del trabajo; y Cuestionario de evaluación de la acción tutorial (evaluación de las competencias adquiridas y del desarrollo del proceso de tutorización).



5. Recursos diversos

Los recursos necesarios para llevar a cabo este Plan de Acción Tutorial son los siguientes:

- Dossier del/la profesor/a: Donde el/la docente archiva todos los registros y evidencias de las sesiones, así como los registros anecdóticos no provistos en las rúbricas.
- Aula Virtual: El uso de las nuevas tecnologías abre la posibilidad de realizar tutorización, seguimiento y asesoramiento de forma telemática, sobre todo con el uso del correo electrónico del aula virtual y el foro de la Acción tutorial.
- Servicio de formación de la biblioteca: La colaboración de este servicio es importante para la sesión de asesoramiento del uso de bases de datos.
- Aula de informática: Donde se desarrolle la sesión del uso de bases de datos y para que posteriormente el alumnado que lo necesite pueda usar este recurso para la consulta en el aula virtual o la realización de las tareas.

6. Auto – evaluación de la intervención

La autoevaluación de la intervención hace referencia a la evaluación del proceso formativo del curso. Para ello se utilizarán un instrumento elaborado para tal fin donde se le solicita al alumnado que cumplimente el instrumento indicando los resultados de aprendizaje que considera ha alcanzado a lo largo del proceso formativo, en concreto qué resultados ha logrado en cada actividad práctica, espacio donde se ponen en práctica las competencias de la asignatura. También se le pide que señale el valor que para su formación ha tenido cada actividad, una autoevaluación de cada una de las tareas y el tiempo de trabajo autónomo que ha dedicado a la misma.

En este mismo instrumento se le pide al alumnado que evalúe el plan de acción tutorial, cada una de las sesiones, las competencias trabajadas y adquiridas durante el proceso tutorial y las posibilidades y limitaciones del mismo.

Este instrumento es importante no sólo para verificar la adquisición de competencias, las cuales han sido evaluadas por procedimientos distintos en cada una de las tareas, también tiene utilidad por el proceso reflexivo que exige al alumnado autoevaluarse y ser consciente de su proceso de aprendizaje, es motivador ya que conciencia al alumnado sobre la importancia de dichas competencias en el desarrollo de su profesión, y a la vez permite al profesorado valorar la acción tutorial para analizar las posibilidades de la misma y las propuestas de mejora para el siguiente curso.

7. Valoración crítica del proceso. Aportaciones y limitaciones

La elaboración del Plan de Acción Tutorial es un proceso de reflexión, toma de decisiones y posicionamiento ante el proceso educativo de los/as docentes universitarios. Facilita la toma de conciencia de las posibilidades de este proceso, fomenta la confianza con el alumnado mejorando la relación educativa entre docente y alumno/a, ayuda a conocer las necesidades de cada alumno/a, sus motivaciones, intereses y potencialidades y crea confianza en el alumnado al reforzar sus aportaciones. Por otro lado, ayuda a que en esas relaciones interpersonales entre docente y alumno/a se mantengan dos características importantes de la docencia: firmeza y autoridad.

A través del proceso tutorial podemos crear confianza en el alumnado y favorecer la motivación, ya que este espacio nos permite considerar al alumno/a como profesional, valorando cada una de sus aportaciones y desarrollando una capacidad de autoevaluación que les ayude a aprender de los errores, viendo el error como una posibilidad para la mejora. Durante este proceso el alumnado va



siendo consciente de su proceso formativo y va poniendo en prácticas las competencias procedimentales que va adquiriendo, reflexionando sobre su proceso formativo, tomando conciencia de las posibilidades que posee, de lo que en su proceso es capaz de hacer, y analizando las limitaciones formativas que aún tiene.

El plan de acción tutorial ayuda también al/la docente en su tarea y en la programación de la asignatura, ya que exige que el/la profesor/a ponga en práctica determinadas competencias profesionales: seleccionar, justificar, planificar, diseñar instrumentos de evaluación (rúbricas), mantener relaciones interpersonales con el alumnado, evaluar y tomar decisiones. Por otro lado, para el buen desarrollo del plan de acción tutorial se requiere tiempo por parte del/a docente para la planificación, la implementación y la evaluación del mismo, una cuestión que en la actualidad no se contabiliza dentro del encargo docente realizado a los departamentos. En este sentido en el ámbito universitario se establecen tres horas semanales para el proceso tutorial, tiempo insuficiente para el desarrollo de un plan de acción tutorial de calidad, por lo que durante esas tres horas de tutorías lo que se suele desarrollar son tutorías individualizadas sobre dudas del contenido de la asignatura, y no un proceso formativo y de reflexión para el alumnado y los/as docentes. Para que el plan de acción tutorial se desarrolle con efectividad es necesario incluirlo dentro del plan de ordenación docente, y con apoyo por parte de los centros universitarios, por lo que el plan de acción tutorial no debe estar sujeto exclusivamente a un/a docente o a una asignatura, sino que debe formar parte de un plan general de acción tutorial en los centros docentes universitarios, realizándose por curso, ciclo o materia.

A su vez es importante señalar que el/la docente, para la planificación e implementación del plan de acción tutorial, debe poner en juego una serie de recursos necesarios para el desarrollo de este plan. Es importante que sepa optimizar los recursos, y en ese sentido existen distintos recursos en la Universidad que pueden facilitar y formar parte de Plan: biblioteca, servicios de deporte, aula de informática, etc. Por ello, un elemento a destacar en la docencia universitaria es la coordinación con distintos servicios universitarios y con otros/as docentes que impartan en el mismo curso y/o en otros cursos pero que sean afines.

Como hemos podido comprobar, la función tutorial que proponemos supone una acción compleja para la que en ocasiones el docente universitario carece de formación y requiere la puesta en marcha de procedimientos que requiere una serie de aptitudes que algunos docentes universitarios no posee. Por lo tanto, otras de las cuestiones importantes sería la formación especializada de los docentes para el desempeño de la actividad tutorial de forma efectiva.

Para finalizar nos gustaría recordar que este plan de intervención se está llevando a cabo durante el curso 2012-13. Consideramos que es un proyecto viable teniendo en cuenta que se llevará a cabo con alumnos/as de 2º curso del Grado de Educación Social y del Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social y que ellos/as son protagonistas de la implantación de ECTS. Son alumnos/as que están familiarizados con la necesidad de un cambio de paradigma metodológico en la Universidad. Si bien, para que el plan de aprendizaje planteado tenga éxito es muy importante el esfuerzo que el profesorado debe realizar en el proceso. Todos/as somos conscientes de que hasta la implantación del EEES el/a profesor/a de universidad solía caracterizarse por su intendencia en dar las clases, contenidos, actividades... que impartía y solicitaba del propio alumnado. Ahora esta concepción está cambiando, no solo a nivel teórico sino, fundamentalmente, a nivel práctico. Este nuevo modelo docente conlleva, desde nuestro punto de vista, un mayor esfuerzo por parte del profesorado tanto en la planificación de la docencia como en la de las tutorías, cobrando ésta última gran relevancia entre sus "nuevas" funciones. A pesar de que somos partidarios/as de este nuevo modelo de enseñanza, no podemos olvidar que además del esfuerzo del profesorado a la hora de asumir los nuevos retos que se presentan, es preciso que de forma paralela se haga una mayor inversión en recursos en la



Universidad. Y, desafortunadamente, éste último punto no se está haciendo, acorde a las exigencias de la renovación pedagógica que el EEES requiere.

Referencias Bibliográficas

- ARZIBU, F., LOBATO, C. y CASTILLO, L. (2005): Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, nº 10, pp. 7-21.
- CÁRDENAS, R. y TERRÓN, M^a. T. (2007): La formación en competencias profesionales en animación sociocultural. En Manuel Cid, X. y Péres, A. (Edit.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario*. Vigo: Universidad de Vigo y Universidad de Tras-os-Montes e alto Douro.
- CARIDE, J.A. (2007): La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Revista Pedagogía Social*, nº 14, pp 11-31.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005): Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva, en *Cuadernos de Integración Europea*, nº 2. Septiembre 2005. http://www.ub.edu/mide/publicacions/doc/articulo_M.LuisaenCIE.pdf (consultado el 19/09/2012).
- GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004): La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 61-77.
- LOBATO, C. (2004): La función tutorial universitaria: estrategias de intervención. *Papeles salmantinos de educación*, nº 3, pp. 31-58.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2006): La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, nº 341. Septiembre-Diciembre 2006, pp. 663-686.

Reseña Curricular de la autoría

M^a Rocío Cárdenas Rodríguez es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Contratado Doctor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. En lo respecta a la docencia es profesora de la Universidad Pablo de Olavide desde el año 2003, impartiendo asignaturas relacionadas con la diversidad cultural, la animación sociocultural y las competencias profesionales del educador/a social. En el año 2012 ha recibido la excelencia en la docencia universitaria por la labor desempeñada en los últimos cinco años como docente en la universidad.

Directora del proyecto emergente de líneas de investigación innovadoras “*Atención a la diversidad cultural desde la perspectiva de género*”, Universidad Pablo de Olavide. Participación en diversas investigaciones como el proyecto de cooperación internacional denominado “Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de Transgresión, Resistencia, sumisión y reacomodo de como Estrategias de Viaje. Una perspectiva socioeducativa”, en colaboración con El Colegio de la Frontera Norte en México, y el proyecto de investigación “Los jóvenes europeos. Valores Constitucionales e Instituciones democráticas”, dentro del Plan Nacional I+D del Ministerio de Educación y Ciencia.

Más de 20 publicaciones relacionadas con la diversidad cultural, la animación sociocultural y la innovación docente universitaria.

M^a Teresa Terrón Caro es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Especialista Universitario en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y premio extraordinario de doctorado por la Universidad de Sevilla. Es Profesora Contratado Doctor de la Universidad Pablo de Olavide y Secretaria del Departamento de Ciencias Sociales de dicha universidad, siendo sus líneas básicas de investigación: “Diversidad cultural y educación para la ciudadanía”, “Inmigración, educación y familia” e “Innovación educativa en el ámbito universitario”. Investigadora principal del Grupo Emergente de investigación SEJ-457,



cuya línea de trabajo es *Diversidad cultural en instituciones educativas*; miembro investigadora del Grupo de Investigación de Educación Ambiental, Diversidad y Codesarrollo (HUM 928), así como socia de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) Coordinadora e investigadora en diversos proyectos de innovación docente, entre los que destacan: “Interdisciplinariedad, transversalidad y aprendizaje aplicado” durante los cursos 2006-07, 2007-08, 2008-09; “La coordinación interdepartamental e interareas como instrumento de Innovación y mejora permanente: Cursos, materias y comunicación entre profesorado y Alumnado” (2009-10); “Coordinación del profesorado en un proyecto interdisciplinar y de Aprendizaje aplicado” (2009-10); “Comunidad de buenas prácticas compartidas (interdisciplinarias y de aprendizaje aplicado)” (2010-11) y “Las enseñanzas prácticas y de desarrollo como herramienta para la formación en competencias interculturales” (2010-2011), así como proyectos de investigación tanto nacionales como internacionales en la línea de interculturalidad. Directora del Proyecto de Investigación denominado “*Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de transgresión, resistencia, sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa*” en coordinación con El Colegio de la Frontera Norte (El Colef) de México.

Teresa Rebolledo Gámez es Diplomada en Educación Social y Trabajo Social, Máster en Ciencias Sociales e Intervención Social: Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad por la Universidad Pablo de Olavide. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, en el Área de Teoría e Historia de la Educación. Becaria de formación en prácticas del Vicerrectorado de Postgrado y Formación Permanente en el programa formativo “Aula Abierta de Mayores” de dicha universidad. Doctoranda en el programa “Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social” de la Universidad Pablo de Olavide. Es miembro del Grupo de Investigación de Educación Ambiental, Diversidad y Codesarrollo de la Universidad Pablo de Olavide. Entre sus líneas de investigación se encuentran la intervención en el ámbito de la diversidad, migraciones y género y la interculturalidad en el contexto escolar.



METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y WEB 2.0: EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Iglesias Onofrio, Marcela

Dpto. de Economía General, Área de Sociología, Facultad de Ciencias del Trabajo, Universidad de Cádiz. Avda. Duque de Nájera, 6. 11003, Cádiz, ESPAÑA. marcela.iglesias@uca.es

Rodrigo Cano, Daniel

Área de Formación, Agencia Medio Ambiente y Agua, Junta de Andalucía. C/ Johan Guttemberg, 1. 41092, Sevilla, ESPAÑA. drodrigo@agenciamedioambienteyagua.es

Resumen: Esta ponencia tiene por objeto exponer los resultados obtenidos en un proyecto de innovación docente sobre trabajo en equipo, nuevas tecnologías y metodologías participativas en el ámbito universitario. El principal objetivo investigador ha sido conocer el uso que la Generación Google hace de las herramientas web 2.0 para la elaboración de sus trabajos en la universidad. Para ello, se propuso a los alumnos realizar una actividad académicamente dirigida utilizando la herramienta Google Docs. Dicha herramienta posibilita el trabajo compartido entre los alumnos y el profesor a través de un procesador de textos e incorpora el uso de las nuevas tecnologías a partir de una metodología de trabajo participativa. Partimos del supuesto de que la actividad propuesta permitiría al docente estar más cerca de los estudiantes de la g-Generación que están llegando a la universidad al tratarse de una herramienta tecnológica de trabajo en la red. A fin de obtener resultados comparados, se desarrolló la misma experiencia con un grupo de alumnos de la generación pre-Google o Generación X. Además, se investigaron las capacidades de uso de la web para el trabajo colaborativo y las posibilidades de la web 3.0 para mejorar las metodologías participativas en el aula universitaria.

Palabras Clave: metodologías participativas, web 2.0, trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo.



1. Introducción

Es objeto de la presente ponencia compartir los resultados obtenidos en el desarrollo de un proyecto de innovación docente sobre trabajo en equipo, nuevas tecnologías y metodologías participativas en el ámbito universitario. El principal objetivo investigador ha sido conocer el uso que la g-Google hace de las herramientas web 2.0 en la elaboración de sus trabajos en la universidad. A tal efecto, se propuso a los alumnos desarrollar una actividad académicamente dirigida en equipos reducidos utilizando la herramienta Google Docs. Con el fin de obtener resultados comparados, se llevó a cabo la misma experiencia con un grupo de alumnos de la generación pre-Google o Generación X. Por otra parte, se investigaron las capacidades de uso de la web participativa para el trabajo colaborativo y las posibilidades de la web 3.0 para mejorar las metodologías participativas en el aula universitaria.

Según Fernández March (2006) “la Educación Superior hacia la que nos dirigimos y que la convierten en un modelo eficaz para los desafíos ante los que nos enfrentamos deberá responder a un enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos, esta situación va a exigir una nueva definición de las actividades de enseñanza-aprendizaje”. Por su parte, el Consejo de Coordinación de Universidades español expresaba: “Las tecnologías informáticas están destinadas a seguir jugando un importante papel en la renovación metodológica. Ofrecen nuevas posibilidades de interacción didáctica y tienen a su favor la familiaridad y simpatía de los estudiantes hacia las mismas” (Consejo de Coordinación de Universidades, 2006: 7).

En efecto, la universidad del siglo XXI tiene un papel fundamental en este nuevo proceso de formación de profesionales y ciudadanos incentivando el aprendizaje de las herramientas que faciliten un gobierno digital. La universidad como foro para el aprendizaje autónomo cuenta con todas las herramientas, espacios y posibilidades para favorecer el desarrollo de proyectos para la participación ciudadana, en particular a través de metodologías participativas.

El Consejo Asesor del Proyecto Horizon 2012³⁷ (Gros, 2012) ha permitido identificar las 12 tecnologías con un mayor potencial de impacto en la educación superior iberoamericana, así como las principales tendencias y retos asociados. De entre las relacionadas con este estudio podemos identificar, en menos de un año, la Computación en Nube (acceder a servicios y archivos desde cualquier lugar y en cualquier dispositivo) y Entornos Colaborativos (aplicaciones centradas en la colaboración y el trabajo en grupo, independientemente de la ubicación de los participantes). En los próximos cuatro o cinco años, las tecnologías con mayor potencial serán las Aplicaciones Semánticas: en base a la web semántica o web 3.0 puede desarrollarse una nueva generación de aplicaciones “inteligentes” que aumenten la calidad y la eficiencia tanto en la enseñanza como en la investigación.

La web 3.0 nace como parte de la evolución desde la web 2.0, aunque desde luego se trata de un proceso paulatino como ya indicara García Areito (2007) “¿dónde se da el corte entre una y la otra?, ¿o es que la 2.0 surgió de la nada?, ¿o es que hubo 1.1, 1.2... 1.5..., 1.8... hasta llegar a 2.0?”. Desde que Tim Berners-Lee creara la primera web en los años 90 hasta hoy se ha evolucionado mucho, desde el ruido a teléfono para conectarse a esas páginas estáticas a las conexiones wi-fi y páginas creadas por múltiples usuarios interactuando como *Second Life*.

³⁷El Informe Horizon Iberoamérica es una iniciativa conjunta del eLearn Center(eLC) de la UOC y el *New Media Consortium* (NMC), que tiene como propósito reflexionar sobre el potencial de las tecnologías emergentes para la mejora de la educación superior en Iberoamérica. Su Consejo Asesor está constituido por más de 40 expertos en el uso innovador de las tecnologías en educación procedentes de distintos países de Iberoamérica.



Se ha pasado de esa WEB ESTÁTICA de los 90 a la participación de la web 2.0 que como indica Dinucci (1999), se ha convertido en “un mecanismo de transporte a través de la cual sucederá la interactividad” o en una “gigantesca red social” Álvarez (2012), es decir la WEB PARTICIPATIVA. Pero será en la asociación de datos capaces de interpretar o la interrelación entre ordenadores capaces de ofrecer resultados cómodos y satisfactorios donde encontramos la web 3.0. Es decir, estamos ante un cambio de paradigma porque Internet ya es capaz de establecer “una red de espacios, vivencias y completa autonomía del usuario” (Fleming, 2007: 12). Esta es la web SEMÁNTICA.

Es en este contexto en el que se enmarca el proyecto de innovación docente que aquí presentamos. Como se comentó más arriba, el mismo consistió en la introducción de la herramienta Google Docs (Google Drive a partir de abril de 2012) para la elaboración de una actividad académicamente dirigida en el aula universitaria. Dicha herramienta permite desarrollar dos aspectos que a los autores del estudio les parecía de interés en el aula, por un lado, permite el trabajo compartido entre los alumnos y el profesor a través de un procesador de textos, y por otro, incorpora el uso de las nuevas tecnologías a partir de una metodología de trabajo participativa.

Además, partimos del supuesto de que la actividad propuesta iba a permitir al docente estar más cerca de los estudiantes de la Generación Google (en adelante g-Google) que está llegando a la universidad al tratarse de una herramienta tecnológica de trabajo en la red. Al mismo tiempo, decidimos llevar a cabo la experiencia con un grupo de estudiantes pertenecientes a la generación pre-Google. De esta forma, hemos podido comparar la experiencia entre un grupo perteneciente a la g-Google (19 años de edad moda), estudiantes de 1º y 2º curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz (UCA), y otro de una generación anterior (35 años de edad moda), alumnos del Experto Universitario en Sistemas de Información Geográfica y Topografía, impartido por la Universidad de Sevilla y la Agencia Medio Ambiente y Agua (AMAYA).

Es tanto como volver al concepto de Prensky (2001) de los “nativos e inmigrantes digitales”, o como más tarde indicaría de “sabiduría digital” (2009). Se trataría, por tanto, de conocer la sabiduría digital de los recién llegados a la universidad, con 19 años como edad más repetida, que poseen aprendizajes digitales desde el sistema educativo formal, es decir, nativos digitales con niveles aprendidos de sabiduría digital frente a aquellos que ya tienen una experiencia laboral más extensa (35 años) que por la labor que desempeñan son usuarios habituales de herramientas de software comercial aprendiendo fuera de las aulas universitarias y del ámbito formal, esto es, inmigrantes digitales aunque con cierta sabiduría digital de usuario.

Así pues, la idea es comparar el desempeño en la actividad propuesta entre los nacidos entre ordenadores, aplicaciones e Internet y los nacidos pre-Internet. En la literatura sobre el tema, los expertos señalan 1993 como año para separar estas generaciones, la Generación X (nacidos entre 1965-1982) frente a lo que Williams y Rowlands (2007) denominan generación Google (o g-Google) para referirse a aquellos que empezaron a navegar por Internet utilizando este famoso motor de búsqueda de contenidos, creado en septiembre de 1998. Esta generación se caracteriza por carecer de conciencia sobre sus necesidades de información por lo que no saben satisfacerlas autónomamente, acceden a Internet y dominan su mecánica, pero no saben usarla de manera significativa, dedican poco tiempo a evaluar críticamente el material en línea, no saben identificar lo relevante y fiable, pero tampoco reciben instrucción en la escuela al respecto, y suelen leer como promedio sólo entre el 20% y el 28% del total del contenido de una web.



2. Google Docs en el aula universitaria: metodología de trabajo

Partimos de considerar que el trabajo colaborativo mejora con las nuevas tecnologías al permitir que se comparta información, se trabaje con documentos conjuntos y se facilite la solución de problemas y la toma de decisiones de forma ágil. Algunas utilidades específicas de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje cooperativo son: transferencia de ficheros, aplicaciones compartidas, navegación compartida, etc. En este proyecto se propuso utilizar la herramienta Google Docs para crear un documento de trabajo compartido (funciona como un procesador de textos, descargable en formato word o pdf por ejemplo) y una presentación (funciona como la aplicación de power-point, descargable en formato ppt, pdf, etc.) para cada uno de los grupos de alumnos (equipos de 4-5 estudiantes), a los que podía acceder el docente para realizar las tareas de seguimiento y tutorización personalizada en red.

Con la implementación de esta metodología de trabajo virtual, desde el punto de vista pedagógico, se esperaba: i) Potenciar coordinadamente las siguientes competencias: destreza para el trabajo en equipos, capacidad de toma de decisiones, habilidad de comunicación escrita, y capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica; ii) Mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos promoviendo la interacción entre ellos y con el docente a partir del uso de las nuevas tecnologías en sus actividades no presenciales; y iii) Optimizar la dedicación del profesor y la de los alumnos en relación con el método de enseñanza-aprendizaje fuera del aula.

En la UCA, el proyecto se desarrolló en las asignaturas “Técnicas de Investigación Social” (1º curso) y “Sistemas de Relaciones Laborales” (2º curso) del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos durante el curso académico 2011-2012. Todos los alumnos matriculados que siguieron el sistema de evaluación continua en las dos asignaturas (en total 306) utilizaron la herramienta Google

Docs para llevar a cabo el trabajo en equipo en la actividad académicamente dirigida de carácter obligatorio que representa entre un 40 y un 50% de la nota final. Participaron un total de 7 docentes responsables de las asignaturas (sedes de Cádiz y Algeciras, turnos de mañana y tarde). El perfil del alumnado fue mayoritariamente joven (23 años de promedio según datos de la encuesta) y no trabaja.

Por su parte, el curso de Experto Universitario en Sistemas de Información Geográfica y Topografía, impartido por la Universidad de Sevilla y la Agencia Medio Ambiente y Agua (AMAYA), se celebró en Sevilla desde el 19/12/11 hasta el 30/11/12. El curso contó con 25 estudiantes, todos ellos trabajadores de AMAYA. En el módulo denominado “Comunicación eficaz y trabajo en equipo”, de 6 horas de duración e impartido por uno de los autores de este artículo, los alumnos debían elaborar un trabajo colaborativo en equipos reducidos (máximo 5 personas) a través de la herramienta Google Docs como requisito para la aprobación del módulo. El perfil de alumno al que fue dirigido el curso fue trabajadores de la Agencia pública de la Junta de Andalucía, con titulación universitaria y que tienen entre 5 y 10 años de experiencia profesional.

Por lo tanto, está claro que cada grupo elegido para desarrollar la experiencia presenta un perfil de alumno diferente: i) el grupo de la g-Google está en los años iniciales de la formación universitaria, es mayoritariamente joven y en general no suele compatibilizar estudio y trabajo; ii) el grupo de la Generación X ya posee una titulación universitaria, trabaja en un organismo público (AMAYA), tiene entre 5 y 10 años de experiencia profesional y vuelve a la Universidad para cursar un Experto como parte de la formación continua que le ofrece su empleador.



3. La “g-Google” vs. “la Generación X” en la web 2.0: resultados comparados

A fin de evaluar la experiencia para medir el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y además para detectar sus debilidades y valorar sus logros, se desarrollaron las siguientes técnicas:

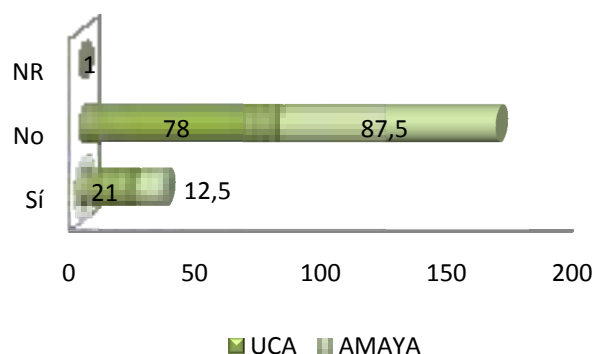
- a) En la UCA: i) una encuesta por Internet a los alumnos sobre la herramienta Google Docs (de carácter voluntario utilizando un Formulario de Google Docs, con una tasa de respuesta del 32,6% -100 alumnos-), ii) tres grupos de discusión presenciales con alumnos acerca de su experiencia universitaria, con particular referencia a los estudios de grado, iii) entrevistas estructuradas individuales por Internet a 20 alumnos (8% del total de alumnos matriculados), iv) un grupo de discusión virtual con docentes sobre nuevas tecnologías y metodologías participativas en la enseñanza, v) reuniones periódicas presenciales con los docentes.
- b) En la AMAYA: i) una encuesta por Internet a los alumnos sobre la herramienta Google Docs (de carácter voluntario utilizando un Formulario de Google Docs, con una tasa de respuesta del 32% - 8 alumnos-), ii) un grupo de discusión virtual con alumnos sobre metodologías participativas, trabajo colaborativo e Internet en el ámbito universitario, y iii) entrevistas estructuradas individuales por Internet a 6 alumnos (24% del total de alumnos matriculados).

A continuación aportamos los resultados más relevantes obtenidos a partir de las diferentes técnicas empleadas, centrando nuestra atención en ofrecer una visión comparada entre la g-Google y la Generación X.

3.1. Resultados cuantitativos

En cuanto al conocimiento de la herramienta Google Docs, destaca que mayoritariamente No conocían la herramienta ninguno de los dos grupos comparados (78% UCA vs. 87,5% AMAYA), como podemos ver en el Gráfico 1, aunque es significativo resaltar que un 10% más de estudiantes de la UCA conocía esta herramienta que posibilita la generación de textos, las hojas de cálculo y la realización de presentaciones y encuestas.

Gráfico 1. Conocimiento de la Herramienta Google Docs

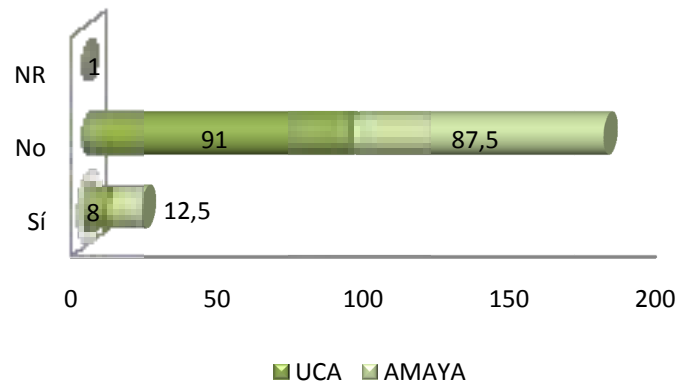


Fuente: Elaboración propia

En la misma línea, muy pocos habían trabajado con esta herramienta. De los 108 encuestados, sólo el 8,4% de ellos habían trabajado con ella. En este caso, entre los alumnos de AMAYA hay un mayor porcentaje de usuarios que habían trabajado con la herramienta (12,5% frente al 8% de la UCA), como se observa en el Gráfico 2.



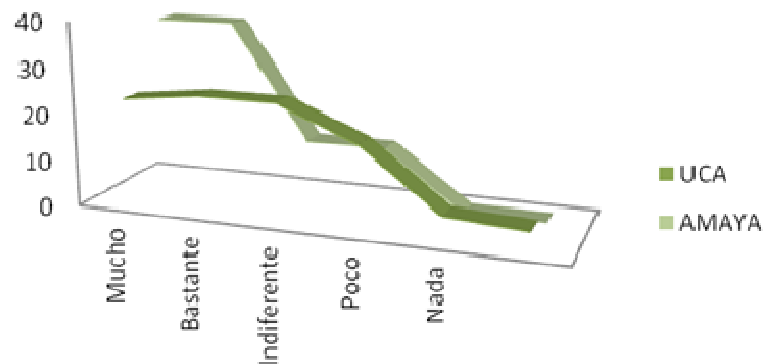
Gráfico 2. Uso de la herramienta Google Docs



Fuente: Elaboración propia

Uno de los objetivos de este estudio era conocer las posibilidades de herramientas en la web 2.0 que facilitarían metodologías participativas. Se eligió, como hemos visto, la herramienta Google Docs y tras la utilización de la misma el 57% de los encuestados considera que ha facilitado el trabajo en equipo Bastante o Mucho. Es curioso que los alumnos de la AMAYA la valoren en un 75% como Bastante o Mucho mientras que los alumnos de la UCA sólo lo hacen con un 48% (Gráfico 3). Resulta muy significativo que sean a los alumnos de la Generación X, más adultos, a los que la herramienta les haya facilitado en mayor medida el trabajo en equipo.

Gráfico 3. Google Docs facilita el trabajo en equipo

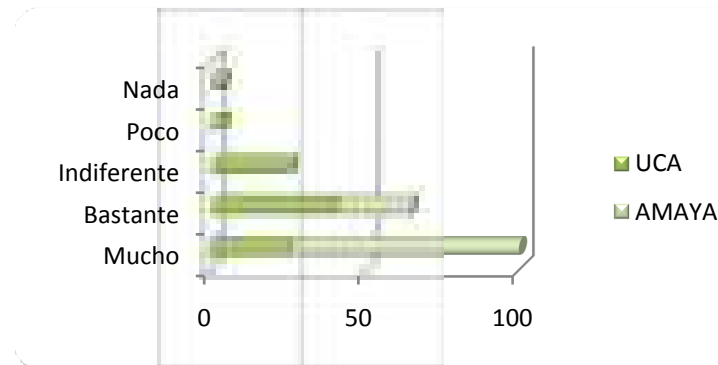


Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, parece evidente que parte del éxito o no de la experiencia pasa por la tutorización del docente, a tenor de los resultados de la encuesta donde los alumnos muestran que entre el 65% (UCA) y el 100% (AMAYA) les parece que la tutorización agiliza la revisión y el seguimiento del trabajo (Gráfico 4).



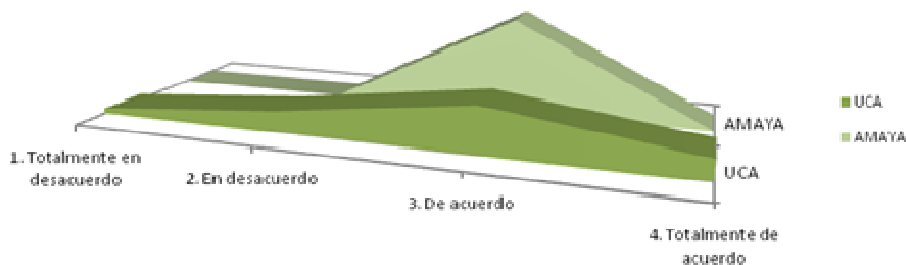
Gráfico 4. La tutorización docente a través de Google Docs agiliza el seguimiento y revisión del trabajo



Fuente: Elaboración propia

En la valoración de la herramienta Google Docs para potenciar el trabajo en equipo de los alumnos y la toma de decisiones al tratarse de un objetivo de trabajo con responsabilidad mutua compartida que puede ser supervisada por el docente, un 69% de los alumnos UCA se manifestó “De acuerdo” frente al 100% de los alumnos AMAYA (Gráfico 5). Por otra parte, un 86% de la g-Google está “De acuerdo” en que favorece el contacto y la colaboración entre el equipo de alumnos y el profesor, mientras la Generación X lo está en su totalidad.

Gráfico 5. Google Docs potencia el trabajo en equipo y la toma de decisiones



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la pregunta sobre si el carácter virtual de la herramienta Google Docs le ha permitido trabajar de forma más flexible (por ej. en cuanto al horario de trabajo fuera del aula, el trabajo en equipo no presencial, etc.) un 37% de los alumnos encuestados de la UCA señala que “Mucho” y un 25% “Bastante”, frente al 9% de “Poco” y el 5% de “Nada”, mientras que para los encuestados de AMAYA el 100% lo considera entre ‘Mucho’ y ‘Bastante’. Además, un 81% de los encuestados UCA está “De acuerdo” en que optimiza el tiempo de dedicación al trabajo fuera del aula, y un 80% en que el trabajo en red de forma virtual disminuye la necesidad de reuniones presenciales entre los miembros del equipo. Por su lado, los encuestados AMAYA lo afirman en un 100%.

Ante la pregunta abierta de “Señala las desventajas o inconvenientes de esta herramienta en caso de que consideres alguna”, inicialmente no hay una dificultad consensuada en la utilización de esta herramienta. No obstante, se han indicado algunas dificultades por porcentajes bajos de alumnos como:



- i) Los alumnos están familiarizados con otra herramienta ofimática, Word principalmente, lo que permite la comparación, y algunos alumnos (13) manifiestan la preferencia por la herramienta de Microsoft.
- ii) Esta familiaridad, indicada anteriormente, reclama, por parte de los alumnos (9) que se tenga que potenciar su uso a través de sesiones de formación que faciliten el conocimiento de Google Docs.
- iii) Otra dificultad mostrada es la necesidad de conexión a Internet, además con una buena conexión ya que si no es así el trabajo con Google Docs es “lento” (10).
- iv) Preferencia del diálogo en directo sobre las herramientas tecnológicas virtuales para el trabajo en equipo en la universidad.

Asimismo, se han indicado las circunstancias que recomiendan que si se va a utilizar una herramienta diferente a la convencional (Microsoft), es necesario impartir sesiones previas de formación para lograr mayor familiarización con la herramienta a utilizar, llevando a manifestar: "La UCA podría dar un pequeño curso de pocas horas para la gente con menos experiencia con ordenadores, que fuera obligatorio".

Haciendo un resumen de los “Comentarios, observaciones o propuestas de mejora” de los alumnos encuestados de la UCA (los encuestados de AMAYA no respondieron nada en esta pregunta abierta), se podría indicar que hay dos opiniones contrapuestas (como ya se había visto en el Gráfico 4), por un lado, hay alumnos a los que la herramienta les ha parecido “innovadora y útil”, y en todo caso útil, porque favorece la ausencia de reuniones; mientras que para otro grupo no ha facilitado el trabajo en equipo, en ocasiones por falta de coordinación entre los miembros del grupo y en otras por falta de conocimiento en el uso de la herramienta en sí misma e incluso el desconocimiento de metodologías de trabajo en equipo.

3.2. Resultados cualitativos: entrevistas y grupos de discusión

De cara a obtener una valoración cualitativa de la experiencia, se llevaron a cabo 26 entrevistas estructuradas individuales (20 en la UCA, 6 en AMAYA) a través de la compartición de documentos de Google Docs. Las entrevistas se centraron en conocer las posibilidades que la web ofrece para el trabajo colaborativo y si la universidad es un ámbito idóneo para el trabajo en equipo..

Los alumnos de la UCA entienden que “la universidad es un buen ámbito para el trabajo en equipo pero que se debe empezar más pequeños”. Uno de los temas en que todos los participantes están de acuerdo es en señalar a Internet como elemento fundamental para el trabajo colaborativo, identificando Google Docs entre las herramientas que favorecen este tipo de trabajo. También se citan los grupos de facebook, twitter, webs y blogs.

Para los alumnos de AMAYA, el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo “debería de comenzar mucho antes de llegar a la universidad”, “se debe adquirir ya desde la educación primaria”, “deben enseñarnos a ser menos individualistas y a encontrar los beneficios del trabajo colaborativo”. En cuanto a las posibilidades de Internet para el trabajo colaborativo consideran que “se presta al intercambio de conocimientos, favoreciendo el trabajo colaborativo”, que “para muchos usuarios interesados en establecer conexiones entre sí constituye la mayor herramienta para el trabajo” y que “el trabajo colaborativo a través de Internet favorece el 100% de los casos ofreciendo grandes posibilidades”. Para estos trabajadores el ámbito donde trabajar en equipo no es únicamente en la universidad, además les parece interesante “aprender a trabajar en equipo en el ámbito laboral”.



En cuanto a la herramienta Google Docs, opinan que es “sencilla y cómoda”, “tiene muchas cualidades que se deberán explotar y sacar provecho” y que “permite trabajar de forma simultánea con otras personas y facilita el trabajo”. Conocen igualmente otras herramientas de colaboración en Internet como facebook o twitter o blogs.

Como se mencionó más arriba, los estudiantes han debatido a través de un grupo de discusión en torno a la universidad e Internet y el trabajo colaborativo. A los alumnos de la UCA les parece fundamental el desarrollo y la utilización de Internet para entender que este está posibilitando los cambios sociales que se están viviendo reflejados en los movimientos sociales “con Internet ha sido posible el 15M”, aunque ponen de manifiesto que es necesario aprender a utilizar las herramientas de “forma adecuada”. Además los alumnos de AMAYA plantean que “con Internet ha sido posible el 15M, manifestaciones...”.

Tanto unos como otros han identificado Google Docs como metodología participativa a través de Internet aunque a los alumnos UCA les parece importante las “formas tradicionales” para la realización de trabajos colaborativos, y algo parecido opinan los alumnos de AMAYA que valoran la “transparencia de Internet” pero que “no hay que perder de vista las tradicionales quedadas”. Asimismo, ponen de manifiesto que es necesario no sólo formarse en el uso de herramientas sino que también será necesario aprender a trabajar en grupo: “es fundamental que todos los miembros del grupo sepan utilizar las herramientas”.

La percepción por parte del profesorado de la UCA involucrado en el proyecto fue inicialmente un poco desalentadora respecto del manejo de la aplicación de Google Docs. Percibían falta de entusiasmo por parte del alumnado y tuvieron la sensación de que el alumnado hacía uso de la aplicación como una exigencia más del profesorado y no como una herramienta a su alcance para usar trascendiendo los requerimientos académicos de unas asignaturas concretas.

En su grupo de discusión, los docentes han manifestado que el balance ha sido positivo en lo que se refiere a los resultados obtenidos en los trabajos de los alumnos, mayoritariamente mejores que en años anteriores gracias a la posibilidad de tutorización y revisión virtual de los mismos. Sin embargo, para los docentes que contaron con clases muy numerosas, el desarrollo del proyecto les requirió un esfuerzo y una dedicación de tiempo bastante elevados que no ha sido compensado con la implicación del alumnado. Los docentes consideran que la herramienta es útil pero no ha llegado a potenciar del todo el trabajo en equipo ni ha evitado el “copia y pega” de Internet. Por otra parte, ven como “rivales” de su atención el uso de los ordenadores en el aula por parte de los alumnos, que parecen más preocupados por “sus cosas” que por las explicaciones del docente. Les parece que la inclusión de metodologías participativas tiene “mucho potencial”, aunque en general la sensación es que no existe aún, entre los docentes, la conciencia del cambio que puede suponer la web 2.0 y la web 3.0.

4. Conclusiones

Este estudio ha tenido por objetivo valorar la herramienta Google Docs como herramienta para el trabajo colaborativo en el ámbito universitario así como conocer las posibilidades de la web 3.0 para mejorar las metodologías participativas en las aulas. A partir del desarrollo de una experiencia de trabajo en equipo con alumnos de dos generaciones diferentes, la g-Generación y la Generación X, se obtuvieron resultados de forma comparada que permiten arribar a las siguientes conclusiones.



i) Google Docs como herramienta de trabajo en equipo

A pesar del desconocimiento inicial sobre la herramienta Google Docs de ambas generaciones, cuando los alumnos empiezan a utilizarla opinan que les facilita el trabajo en grupo e incluso esta opinión aumenta con la edad. Probablemente se deba a que la Generación X está más acostumbrada a trabajar en equipo, por la experiencia vital y por el trabajo que desempeñan, y dispone de menos tiempo para el trabajo fuera del aula y, en realidad, para ellos la herramienta Google Docs es sólo el medio para el trabajo en equipo y la valoran muy positivamente. Además el 69% de la g-Generación y el 100% de la Generación X consideran que Google Docs “potencia el trabajo en equipo y la toma de decisiones al tratarse de un objetivo de trabajo con responsabilidad compartida que puede ser supervisada”. Alguna de las desventajas señaladas con respecto a esta herramienta que han señalado los alumnos ha sido el desconocimiento de la misma, manifestando la preferencia de uso por otras aplicaciones que ya conocían como un software comercial de pago, por lo que sugieren la necesidad de una formación previa sobre el uso de Google Docs. En general, los alumnos consideran que Internet es un elemento fundamental para el trabajo colaborativo considerando Google Docs entre las herramientas que favorecen este tipo de trabajo. También se citan los grupos de facebook, webs y blogs. Tanto los alumnos de la UCA como los de AMAYA manifiestan que Google Docs es una excelente herramienta como metodología participativa a través de Internet pero les parece importante no perder las “formas tradicionales” para la realización de tareas colaborativas.

ii) Incorporación de las TICS en la universidad para el trabajo participativo (hacia la web 3.0)

Los alumnos valoran muy positivamente la utilización de Google Docs (57% Bastante o Mucho) para el trabajo en equipo, especialmente entre la denominada Generación X (75%). En la misma línea, los alumnos de g-Generación mayoritariamente (62%) indican que “el carácter virtual de la herramienta Google Docs les ha permitido trabajar de forma flexible (horario fuera del aula, trabajo no presencial...)”. En general, a los alumnos les parece una herramienta “útil e innovadora” y consideran la universidad como un “buen ámbito de trabajo” pero que “se debe empezar desde más pequeños” y continuar hasta el ámbito profesional. A los docentes les parece que la inclusión de metodologías participativas tiene “mucho potencial” pero manifiesta la sensación de que el alumnado hacía uso de la aplicación como una exigencia más del profesorado y no como una herramienta beneficiosa a su alcance para usar trascendiendo los requerimientos académicos de unas asignaturas concretas.

iii) Cercanía entre estudiantes y docentes en el aula universitaria del siglo XXI

Parte del éxito del proyecto ha pasado por la posibilidad que la herramienta ofrece para la tutorización virtual por parte de los docentes, como han indicado los alumnos de ambas generaciones (entre el 65% y el 100% lo valoran como Bastante o Mucho). En opinión de los docentes, hay que hacer un gran esfuerzo para lograr que se trabaje en equipo, planteando un doble reto, no sólo enseñar la materia sino también a trabajar en equipo. Consideran que el hecho de añadir metodologías innovadoras a través de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un gran esfuerzo adicional de dedicación horaria, pero a pesar de ello les parece que se ha de incidir en el aprendizaje colaborativo ya que es una “competencia muy necesaria para el trabajo en el ámbito académico y profesional” y “se debe continuar trabajando de forma metódica para evitar que este tipo de proyectos termine siendo una experiencia aislada”. Algunos docentes, que utilizando la terminología de Prensky no son “nativos digitales” ni, en algunos casos, “inmigrantes digitales” llegando a mostrarse como “turistas digitales” (Reig, 2009), han tendido a utilizar la herramienta como canal de comunicación directo con los alumnos más que a integrar la metodología participativa como metodología propia de trabajo interno.



En definitiva, como indican Johnson, Johnson y Holubec (1999:10): "el aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo en grupo)". Utilizar las metodologías participativas en el aula no es sencillo pero resulta claramente necesario si se pretende formar a los estudiantes como ciudadanos y profesionales del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, D. (2012). *Aprendizaje social en red: la educación como colaboración*. [Artículo en línea] Recuperado de: http://www.tendenciaseducativas.es/components/com_articulos/ficheros/articulos11.pdf. [Último acceso 10/03/2012].
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- DINUCCI, D. (1999). *Fragmented Future*. [Artículo en línea] Recuperado de: http://darcy.com/fragmented_future.pdf. [Último acceso 22/04/2012].
- FERNÁNDEZ MARCH, A., (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- FLEMING, P. (2007). Cómo volar alto en el mundo `Web 3.0`. *MK Marketing+Ventas*, 229,12.
- GARCÍA ARETIO, L. (2007). Web 2.0 Vs. Web 1.0. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Octubre. [Artículo en línea] Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n10a4.pdf> [Último acceso 24/04/2012].
- GROS, B. et al (2012). *Perspectivas del NMC en torno a la tecnología: Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017*. [Artículo en línea] Recuperado de: <http://elchr.uoc.edu/2012/05/resultados-de-la-votacion-horizonib.html>. [Último acceso 24/05/2012].
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- PRENSKY, M. (2009). *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*. [Artículo en línea] Recuperado de: http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital-__From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf. [Último acceso 25/06/2012].
- REIG, D. (2009). *Política y turismo digital: Zapatero no está en Internet*. [Artículo en línea] Recuperado de: <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/05/04/politica-y-turismo-digital-zapatero-no-esta-en-Internet/> [Último acceso 13/09/2012].
- RTVE.es (productor) (2009). *Manuel Castells: "Quien gana la batalla de las mentes gana la batalla del poder"*. [Artículo en línea] Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias/20091117/manuel-castells-quien-gana-batalla-mentes-gana-batalla-del-poder/301270.shtml> [Último acceso 12/04/2012].
- THE ECONOMIST. A world of connections. *The Economist*, 28 de enero de 2010. Recuperado de www.economist.com/node/15351002 [Último acceso 12/04/12].
- WILLIAMS, P. y ROWLANDS, I. (2007). *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. [Artículo en línea] Recuperado de [\[http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf\]](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf) [Último acceso 17/04/2012].



Reseña Curricular de la autoría

Marcela Iglesias Onofrio es Profesora Ayudante Doctor del área de Sociología de la Universidad de Cádiz (UCA) e investigadora del Grupo de Estudios de Historia Actual (GEHA). Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y doctora por la UCA. Ha participado como investigadora en proyectos de ámbito europeo, nacional y autonómico y publicado sobre: flujos migratorios y codesarrollo en el Estrecho de Gibraltar; la integración de inmigrantes en Andalucía; seguridad, cooperación al desarrollo y gobernanza en el espacio euro-mediterráneo; las relaciones hispano-marroquíes; política exterior española, diplomacia pública y Estrategia Marca País. Premio Mejor Tesis Doctoral (2009) del Centro de Estudios Andaluces, titulada: "Conflicto y cooperación en las relaciones hispano-marroquíes desde 1956". Coordinadora General y docente del Máster en Cooperación al Desarrollo y Gestión de Proyectos (UCA, 2005-2010), del Experto en Desarrollo Local (UCA, 2007), y del Máster en Gestión Social del Hábitat (Universidad de Sevilla, 2010-2012).

Daniel RodrigoCano es técnico de formación en Agencia Medio Ambiente y Agua. Licenciado en Pedagogía (Universitat de València), Máster de Administración y Dirección de Empresas y Entidades no Lucrativas de la Economía Social (Universitat de València) y Máster de Comunicación y Educación Audiovisual (Universidad de Huelva). Coordinador y docente del Experto Universitario en Gestión en la Biodiversidad y la Geodiversidad (UCO, 2008-2009), Experto en Gestión de Incidentes de Contaminación por Vertidos de Hidrocarburos en el Litoral (UCA, 2010), Experto en Administración y Gestión Integral y Sostenible en Administraciones Públicas (LOYOLA, 2010-2011), Experto en Sistemas de Información Geográfica y Topografía (US, 2011-2012). Colabora con medio informativo digital www.huelva24.com.



LA COORDINACIÓN DEL PROFESORADO COMO ESTRATEGIA PARA INNOVAR EN LA DOCENCIA CONCRETADA EN “ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD” EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Corpas Reina, Carmen

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. San Alberto Magno s/n 14004, Córdoba. ESPAÑA ed2corem@uco.es

Ramírez García, Antonia

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. San Alberto Magno s/n 14004, Córdoba. ESPAÑA ed1ragaa@uco.es

Mérida Serrano, Rosario

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. San Alberto Magno s/n 14004, Córdoba. ESPAÑA ed1meser@uco.es

González Alfaya, Elena

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. San Alberto Magno s/n 14004, Córdoba. ESPAÑA ed2goalm@uco.es

Resumen: Este proyecto surge con la necesidad de afrontar los nuevos planes de estudios, en este caso de Grado de Educación Infantil y concretamente en la materia de primero denominada La Orientación Educativa. Escuela, Familia y Comunidad.

En este proyecto mostramos el proceso de trabajo de coordinación iniciado en 2010 y actualmente vigente, desarrollado por cuatro docentes universitarias de la UCO que poseen responsabilidades docentes en dicha titulación y responsables de la materia mencionada en los cuatro grupos (A, B, C, D) de la Titulación de Grado de Educación Infantil. Profesionales pertenecientes a dos áreas de conocimiento (1. Métodos de investigación y Diagnóstico en educación, 2. Didáctica y organización Escolar) del Departamento de Educación.

El objetivo principal de este proyecto se concentra en establecer cauces y procedimientos de coordinación entre el profesorado como estrategia para innovar programas, contenidos, metodologías, recursos y sistemas de evaluación en los nuevos planes de estudios de Grado de Educación Infantil.

Palabras Clave: innovación docente, orientación educativa, profesorado universitario.



El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una convulsión en los Departamentos y en el profesorado universitario. Al inicio cuando sólo nos acompañaban las declaraciones (Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001), Salamanca (2001)) que contenían las líneas de actuación venideras nos detuvimos en el análisis de estas declaraciones, de las ventajas e inconvenientes que este marco regulador nos proporcionaba. Los encuentros formales e informales que se sucedían en las salas de los departamentos o en los pasillos de las facultades estaban ya impregnados, a favor o en contra, de esta corriente europea.

Es la concreción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), la relevancia del trabajo del alumnado, la necesidad de que el profesorado se inicie en otras modalidades de enseñanza y la importancia de que el alumnado adquiera una visión de apertura hacia otras modalidades de aprendizaje, lo que ha convertido la enseñanza universitaria en un reto para el profesorado.

Este proyecto surge con la necesidad de afrontar los nuevos planes de estudios, en este caso de Grado de Educación Infantil y concretamente en la materia de primero denominada *La Orientación Educativa. Escuela, Familia y Comunidad*.

La interdisciplinariedad manifiesta en los planes de estudios con profesionales pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento e incluso a distintos Departamentos de la Universidad de Córdoba, que deben participar en una misma materia se convierte en un hándicap. Por un lado se nos presenta la oportunidad de que profesionales de diferentes especialidades se reúnan para planificar las enseñanzas de las materias de manera coordinada, en teoría es el marco idóneo para que el alumnado reciba lo mejor de la especialización de cada docente, la oportunidad hacia una formación integral del alumnado con una enseñanza universitaria de calidad. Por otro lado, surgen las reticencias propias del profesorado universitario acostumbrado a impartir su docencia con una visión individual y una planificación de su materia autónoma, quedando atrincherados y atrincheradas en lo que tradicionalmente han venido desarrollando.

La situación no es fácil, es el momento de reencontrarnos especialistas de unas y de otras disciplinas. Concorre la oportunidad de actualizarnos, de repensar contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, de trabajar para el desarrollo de competencias y no sólo en el alumnado. Corremos el riesgo de que este nuevo modelo visibilice nuestro grado de competencia en diferentes ámbitos: el grado de competencia en la relación con otros y otras profesionales (el saber ser, el saber estar), el grado de competencia técnica en el ámbito de estudio (el saber fundamentar la pertinencia y la actualidad de los contenidos que se proponen), el grado de apertura, de adaptabilidad, de flexibilidad a las nuevas situaciones del entorno laboral, etc. Esta nueva perspectiva comienza a calar con repercusiones en la cultura docente universitaria.

En este proyecto mostramos el proceso de trabajo iniciado en 2010 y actualmente vigente, desarrollado por cuatro docentes universitarias de la UCO que poseen responsabilidades docentes en dicha titulación y responsables de la materia mencionada en los cuatro grupos (A, B, C, D) de la Titulación de Grado de Educación Infantil. Profesionales pertenecientes a dos áreas de conocimiento (1. Métodos de investigación y Diagnóstico en educación, 2. Didáctica y organización Escolar) del Departamento de Educación con un tiempo de servicio en dos de los casos de más de diez años.

Presentamos el desarrollo de este trabajo que se inicia conscientes de la oportunidad, desde la reflexión profunda pero serena, desde la predisposición al trabajo cooperativo, a la coordinación entre docentes, acompañadas de las incertidumbres propias que este proyecto nos depararía, pero con el compromiso inicial de la formación y actualización permanente en la materia objeto de estudio por parte de este grupo de trabajo y con la convicción de que este es el camino que garantiza al alumnado la calidad en la docencia.



1. Objetivos del Proyecto

El objetivo principal de este proyecto se concentra en establecer cauces y procedimientos de coordinación entre el profesorado como estrategia para innovar programas, contenidos, metodologías, recursos y sistemas de evaluación en los nuevos planes de estudios de Grado de Educación Infantil.

Y para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la estructura de la materia de acuerdo a las horas de dedicación teóricas y prácticas para aproximarnos a las distintas posibilidades que las diversas metodologías nos ofrecen, teniendo presente las particularidades de los créditos ECTS.
- Elaborar conjuntamente la Guía Docente (expuesta en eGuiado), poniendo especial interés en la elección de competencias técnicas y competencias transversales.
- Elaborar y consensuar el material para el desarrollo de los bloques de contenido de la materia.
- Concretar la metodología de intervención en los diferentes grupos de Grado.
- Consensuar y elaborar los instrumentos de evaluación.
- Analizar y valorar el grado de consecución de la coordinación e implementación de lo planificado por medio de una matriz DAFO.

2. Estrategia y proceso de actuación

El trabajo comienza abordando cada uno de los objetivos propuestos por medio de sesiones de trabajo conjuntas, con una periodicidad quincenal y con una duración aproximada de tres horas.

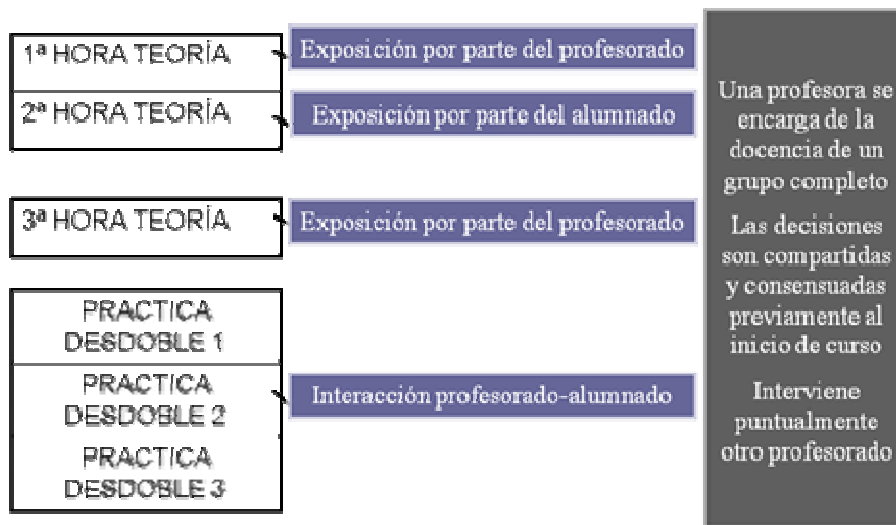
De manera resumida el proceso de actuación y las decisiones tomadas quedan reflejadas del siguiente modo:

2.1. ¿Cómo estructuramos la materia?

La estructura de la materia queda reflejada en la figura 1. Advertimos tres módulos semanales de teoría y un módulo de prácticas desdoblado en tres grupos a razón de 20/25 alumno/as por desdoble.

En el caso de los dos primeros módulos de teoría continuados acordamos que el primer módulo se destine a impartir los contenidos teóricos de la materia por parte de cada profesora en su aula. El segundo módulo teórico lo reservamos para la exposición de un tema monográfico por parte del alumnado (5/6 personas) que debe prepararse fuera del aula como trabajo autónomo y exponer al gran grupo. La exposición no debe exceder los treinta minutos por grupo y debe ir acompañada de cuestionamientos que provoquen el debate en el aula. En el tercer módulo teórico continuamos profundizando a través del manual en los contenidos de la materia.

Por otro lado se encuentran las prácticas propias de la materia en las que se ofrece al alumnado un supuesto práctico que deben analizar y planificar propuestas de actuación fundamentadas. Es este un momento importante de seguimiento y orientación del trabajo de los grupos por parte de la profesora aportando los materiales y las indicaciones necesarias para un óptimo desarrollo del caso práctico.



Esquema1

2.2. Competencias

Las competencias seleccionadas para la materia han sido las siguientes:

CM1.6. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo colectivo o el esfuerzo individual.

CM3.1. Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.

C.M3.2. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

C.M3.3. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

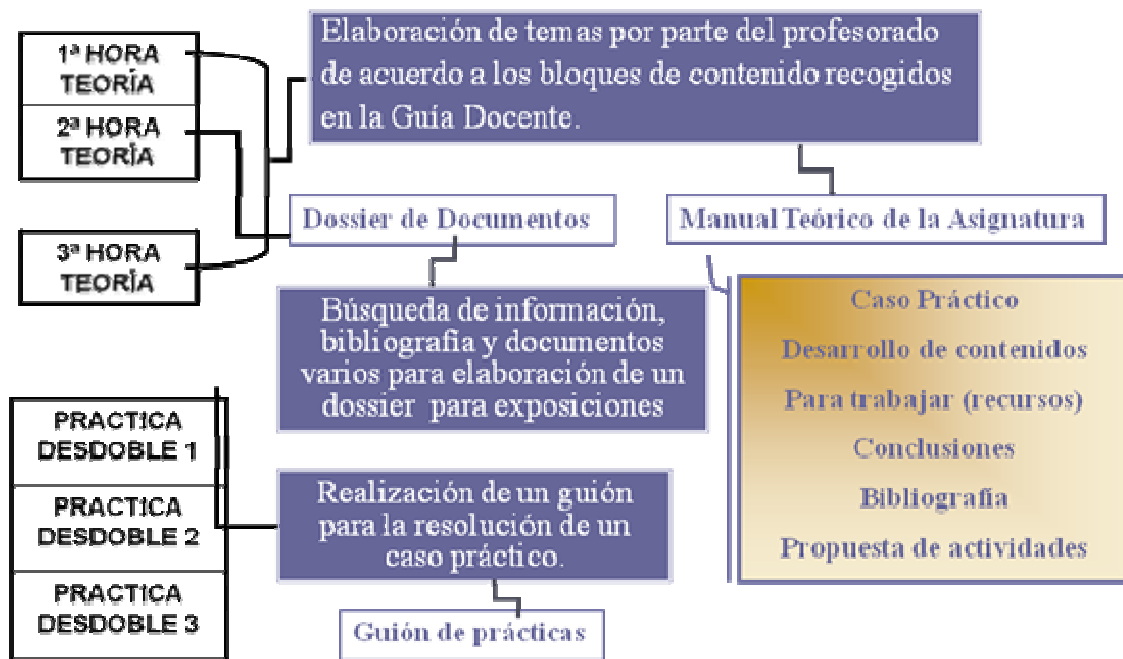
CM3.4. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: Impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CM7.6. Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

2.3. Elaboración del material y metodología de intervención

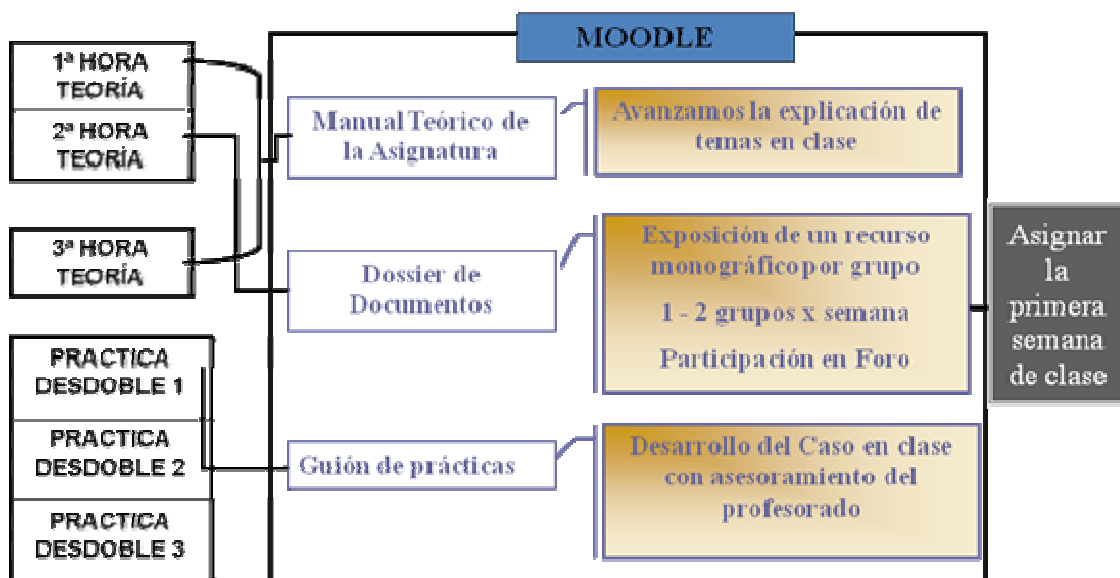
En la figura 2 podemos apreciar el material elaborado previamente a la impartición de la materia y consensuado en sesiones de trabajo por las profesoras que imparten la materia.

Cabe destacar los debates suscitados en dichas sesiones de trabajo entre profesionales y el interés por acceder a la documentación y recursos TICS más actuales posibilitando con ello una formación y actualización continua del profesorado.



Esquema 2

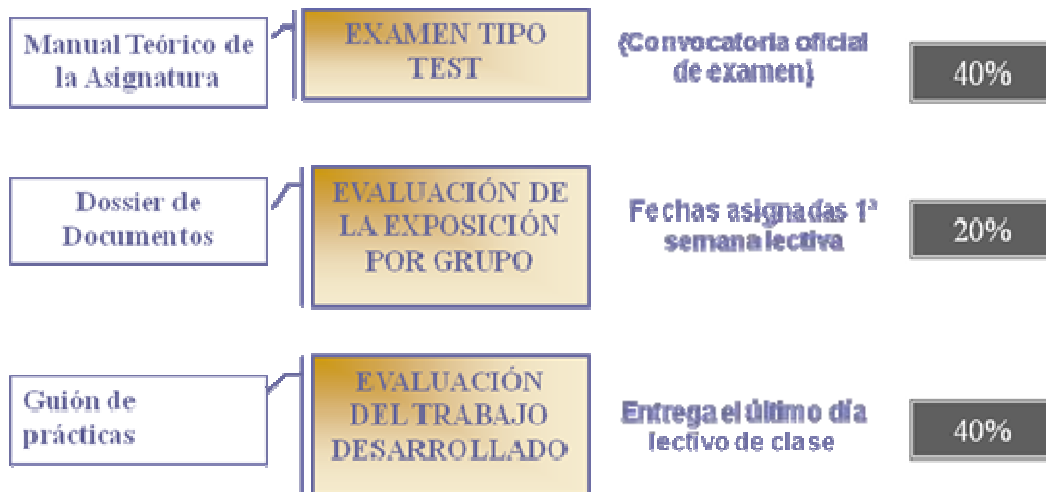
La estructura de la materia y la elaboración de los materiales dan paso a la fase de la planificación de la metodología docente, es decir, de qué modo implementamos esta estructura y materiales en el aula. La figura 3 nos indica de manera gráfica dicha intervención apostando por la plataforma moodle como recurso básico en el desarrollo de la materia.



Esquema 3

Instrumentos de Evaluación

La evaluación de las competencias del alumnado nos resulta un proceso complejo por este motivo optamos por la combinación de instrumentos de evaluación que nos permitan obtener datos acerca del proceso y del producto, tanto del alumnado individualmente como del progreso de su aprendizaje en grupo. La figura 4 muestra los instrumentos elegidos.



Esquema 4

3. Análisis de la Coordinación e Implementación (DAFO).

A continuación presentamos el análisis de esta experiencia de coordinación del profesorado, como estrategia para innovar en la docencia, por medio de una matriz DAFO, detectando las dificultades y amenazas a las que nos hemos enfrentado así como las fortalezas y oportunidades que nos han permitido construir un modo de hacer diferente, menos tradicional y más enriquecedor para el profesorado a la espera de corroborar el efecto, la eficiencia y la eficacia de este modelo docente en el alumnado.

DIFICULTADES

- Cumplir con el grado de compromiso adquirido con el grupo de trabajo.
- Múltiples sesiones de trabajo (~1 cada 15 días).
- Consensuar los diferentes materiales elaborados.
- Consensuar un sistema de evaluación.

AMENAZAS

- Riesgo de tomar decisiones unilaterales tras los compromisos de consenso.
- Riesgo de haberse producido falta de generosidad en aportar recursos al grupo.
- Incumplimiento de las tareas en tiempo y forma.
- Falta de sintonía entre las personas del grupo de trabajo (no todas nos conocíamos).

FORTALEZAS

- Tener un material, metodología y evaluación común y consensuado proporciona respaldo y solvencia en la materia impartida.
- Apoyo mutuo ante dudas y dificultades.



- Aprendizaje Cooperativo.
- Ilusión por trabajar una nueva asignatura.
- Experiencia adquirida en otras asignaturas.

OPORTUNIDADES

- Posibilita el trabajo cooperativo.
- Construir un contenido con una visión multidisciplinar entre profesionales de diferentes áreas.
- Actualización y formación del profesorado en el ámbito de estudio.

4. Resultados obtenidos

1.1. *Impacto. Repercusión Docente.*

El impacto y repercusión de este proyecto se ha proyectado en varios escenarios:

- Por una parte, el Departamento de Educación, a través de la Comisión de Docencia del mismo propone una sesión formativa en la que todo el profesorado comparta su 1ª experiencia en las nuevas titulaciones y mostremos nuestra experiencia en este contexto, con una repercusión en 33 profesores y profesoras.
- La docencia impartida en 2010-2011 nos sirve de experiencia piloto para el ensayo y posibles rectificaciones en el material, metodología, evaluación, etc,. Dando como fruto en 2011-2012 la preparación del manual publicado (Mérida, R., Ramírez, A., Corpas, C. y González, E. (2012). La orientación en educación infantil. Una alianza entre los agentes educativos. Madrid: Pirámide).
- La experiencia de coordinación entre las docentes se ha extendido hacia el profesorado que imparte esta misma materia en la titulación de Grado en Educación Primaria.

1.2. *Contenido innovador.*

La innovación de este proyecto tiene una doble vertiente:

- La fusión de la Orientación Educativa y la Educación Infantil. Dos disciplinas que tradicionalmente se han tratado de forma separada y en esta confluencia superponemos orientar y educar, porque no se entiende la educación de otro modo que no sea orientando y guiando.

Es nuestro propósito por tanto, formar a maestros y maestras de educación infantil en orientación, es decir, dotarles de competencias para que se anticipen a las necesidades, para que prevean las dificultades de niños y niñas y optimicen los recursos. Es indispensable acercarnos desde la formación a las necesidades emergentes de la sociedad.

- La Coordinación Docente del profesorado como modelo innovador y como estrategia para reinventar la docencia, posibilita un marco de trabajo sostenible en el tiempo. Con posibilidades de transferir los resultados y los avances de este trabajo en los foros de investigación y formación permanente del profesorado.



1.3. *Beneficiarios de la actuación.*

Los beneficiarios de esta actuación han sido:

- A) El profesorado que ha compartido esta experiencia de trabajo, teniendo presentes las fortalezas y oportunidades reflejadas con anterioridad en el análisis DAFO.
- B) El alumnado de la titulación de Grado de Educación Infantil (300 aproximadamente) y su proyección al alumnado de la titulación de Grado de Educación Primaria (200 estudiantes).
- C) La comunidad educativa universitaria y no universitaria, por la conexión de este material con la realidad social de los centros educativos de educación infantil y primaria, con los profesionales que intervienen, así como con los servicios internos y externos con funciones de orientación.

1.4. *Sostenibilidad: elementos que permiten la duración del proyecto.*

La publicación del manual consolida nuestra actuación siendo avalada por el Grupo Anaya (Pirámide), editorial de reconocido prestigio. Ello unido al buen funcionamiento de la docencia con repercusiones positivas en la valoración del profesorado y el firme convencimiento de que la coordinación docente repercute en la calidad de la docencia son aspectos que hacen verosímil la continuidad de este proyecto.

5. Conclusiones

Este proyecto nos ha permitido la adaptación de los contenidos, programas, metodología y evaluación docentes al proceso de convergencia (ECTS), incluir contenidos transversales en la materia, crear grupos de trabajo docente que permitan avanzar en la calidad de la educación universitaria así como Implantar nuevos modelos de evaluación que permitan valorar las competencias técnicas, metodológicas, sociales y de participación en el alumnado.

Hemos logrado de un lado, que la coordinación entre docentes sea un vehículo de formación permanente y a su vez presentarlo como una estrategia que nos permite a través de un trabajo cooperativo innovar en nuestras aulas. Y de otro, hemos conseguido visibilizar la orientación en la etapa de Educación Infantil.

El desarrollo de este proyecto en estos dos cursos académicos 2010 a 2012 se manifiesta en la dedicación extra-ordinaria, es decir, añadida al trabajo diario de docencia, gestión e investigación que cada una tiene asignado.

El superávit en créditos de docencia y funciones que las nuevas titulaciones nos han traído, junto con la falta de inversión en profesorado y recursos, debido a la crisis económica para implantar esta reforma, hacen del día a día universitario una carrera de obstáculos para trabajar en este tipo de proyectos. No podemos pasar la oportunidad de poner en valor económico estos "*tiempos*" como única manera de visibilizar el tiempo que cada una de nosotras ha invertido en esta tarea. Tenemos la certeza de que las y los responsables de la gestión universitaria son conscientes de ello pero es necesario, en estos momentos difíciles, iniciativas que permitan el reconocimiento a labor del profesorado.



6. Líneas futuras de actuación

El nuevo marco de trabajo fundamentado en la innovación de programas, contenidos, metodologías, etc., junto con la enseñanza-aprendizaje basada en el desarrollo de competencias, nos sitúan con este proyecto en un proceso de experimentación de lo planificado que requiere de una evaluación global. Una evaluación tanto de los procesos como de los resultados de su implementación que avalen la calidad docente y de la enseñanza esperada.

La planificación de la evaluación para el próximo curso (2012-2013) se centra en:

1. La evaluación de competencias adquiridas por el alumnado en la materia teniendo presente el objetivo general 'Formar a maestros y maestras de Educación infantil en orientación educativa, dotándoles de competencias para que se anticipen y prevean dificultades de niños y niñas, optimicen sus recursos con otros profesionales, con el alumnado y con las familias, desde la formación permanente y teniendo en cuenta las necesidades de una sociedad emergente'.
2. Valorar la repercusión en el buen funcionamiento de la docencia atendiendo a:
 - Percepción del alumnado respecto a los beneficios de la coordinación docente.
 - Estimar si se han producido consecuencias positivas en la valoración que el alumnado realiza de la materia y del profesorado a través de los instrumentos de evaluación del profesorado estandarizados por la UCO.

El informe que resulte de esta evaluación condicionará las directrices y la continuidad de este proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1991 de 25 de abril (Boletín Oficial del Estado de 1 de mayo de 1998).
- LÓPEZ MENESES, E. (2011). *La educación universitaria 2.0. Evaluación de escenarios digitales de aprendizaje*. Madrid: Editorial Académica Española.
- MÉRIDA, R., RAMÍREZ, A; CORPAS, C. Y GONZÁLEZ, M^a E. (2012). *La orientación en Educación Infantil. Una alianza entre agentes educativos*. Madrid: Pirámide.



Reseña Curricular de la autoría

Carmen Corpas Reina es Doctora en Psicopedagogía. profesora Contratada Doctora por la Universidad de Córdoba, Ha publicado el manual citado en la ponencia (2012) La orientación en Educación Infantil. Una alianza entre agentes educativos. Madrid: Pirámide. Ha participado con contribuciones en los siguientes congresos recientes: Valoración por parte del alumnado de grado de maestro de infantil de las competencias profesionales que se les exige para convertirse en profesionales de la educación. II Congreso Internacional de competencias básicas 2011: el docente. 6-8 abril, Ciudad Real. Y la Formación del profesorado a través de los proyectos de investigación. Una experiencia práctica. I Congreso Internacional 2010: reinventar la profesión docente. 8-10 de noviembre, Málaga.

Antonia Ramírez García Profesora contratada doctora. Ha sido coordinadora de la titulación de Psicopedagogía entre 2009 y 2011. Ha coordinado el proyecto financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía "Desarrollo de la competencia matemática a través de una metodología basada en grupos de nivel" (PIV-003/08). En la actualidad participa como investigadora en el Proyecto I+D denominado "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital" (EDU2010-21395-C03-03). Imparte docencia en el Máster de Educación Inclusiva (Universidad de Córdoba), concretamente en el itinerario "Convivencia y cultura de paz". Ha publicado diversos artículos en revistas como: Revista de Investigación Educativa, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Revista de Ciencias de la Educación, Contextos Educativos, Revista Investigación en la Escuela, Revista Iberoamericana de Educación, entre otras.

Elena González Alfaya es licenciada en pedagogía y doctora europea por la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad es profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Córdoba. Ha impartido asignaturas relacionadas con la didáctica general, la planificación e innovación educativa, la orientación educativa, el prácticum y la tecnología educativa y la convivencia educativa en cursos de grado y postgrado. Sus líneas e intereses de investigación se centran en la educación infantil, la innovación educativa, la educación intercultural, la educación para la convivencia y la educación para la salud.

Rosario Mérida Serrano es Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Recientemente ha publicado diversos artículos en revistas nacionales como: Aprender investigando en la escuela y en la Universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. Investigación en la escuela. Nº 73, 2011 págs. 65-76. Las competencias transversales en Educación Superior. Un diseño para su autoevaluación. ED.UCO: revista de investigación educativa, Nº. 5, 2011, págs. 35-58. Y Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad: evaluación de una experiencia de innovación. Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica.



LA PRÁCTICA EDUCATIVA CON MODELOS FENOMENOLÓGICOS-SISTÉMICOS BASADOS EN LA HEBEGOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Línea Temática: 2 Innovación pedagógica y calidad en la universidad

Pedroza Flores, René

Instituto de Estudios de la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México. Instituto Literario No. 100 Col. Centro, Toluca, Estado de México, MÉXICO. *renebufi@yahoo.com.mx*

Villalobos Monroy, Guadalupe

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Instituto Literario No. 100 Col. Centro, Toluca, Estado de México, MÉXICO. *Luvimo127@hotmail.com*

Resumen: La presente comunicación constituye una revisión documental y una reflexión que a su vez forman parte de un proyecto de investigación que se pretende desarrollar en la Universidad Autónoma del Estado de México.

La atención se centra en la práctica educativa del nivel medio superior, se analiza la evolución que ésta ha tenido a partir de los aportes tanto de autores clásicos como contemporáneos, vinculados a las competencias y al constructivismo, sin embargo, los avances y esfuerzos realizados hasta el momento no son suficientes ante las nuevas necesidades de aprendizaje de los adolescentes. Por ello es necesario retomar otros enfoques, en este sentido, encontramos aportes provenientes de la terapia familiar, de la pedagogía sistémica, de las inteligencias múltiples, de la inteligencia emocional, de la programación neurolingüística, de la psicología transpersonal, de la cibernética, de la terapia breve estratégica, de la complejidad, de la teoría de la comunicación humana, etcétera. Se exponen aquí algunas experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje basadas en estos enfoques. Motivados por las experiencias y los enfoques mencionados hemos decidido formular teóricamente un modelo de las prácticas educativas, que de cabida a métodos hebegógicos alternativos como coaching estratégico, problem solving estratégico y counselling humanístico.

Palabras Clave: práctica educativa hebegogía aprendizaje fenomenología



Antecedentes

Los métodos de enseñanza-aprendizaje predominantes en la educación media superior son el basado en competencias y el constructivismo -las reformas educativas en los últimos quince años se han orientado hacia un aprendizaje para la vida- han hecho hincapié en la construcción de aprendizajes significativos y en la adquisición de habilidades, conocimientos y valores. Las prácticas educativas en el aula se dinamizan, el docente es conceptualizado como mediador de los aprendizajes al generarse una visión sociocultural y cognitiva del proceso de formación.

Los fundamentos teóricos de las competencias y el constructivismo provienen de distintas fuentes del campo de la pedagogía, la psicología, la filosofía y la didáctica. Sobresalen distintos teóricos de la educación, que sin proponérselo sus propuestas son *complementarias* entre sí, en el terreno de las recientes reformas de la educación media superior. Sería imposible no pensar en los aportes de autores, que identificamos como clásicos: Piaget (2009), Vigotsky (1978), Ausubel (2002), Bruner (1995), Bloom (1990), Gagné (1980), Bandura (1977); y en autores contemporáneos como: Marzano (2005), Biggs (2006), Coll (2003), Pozo (2006), entre otros.

La contribución de clásicos y contemporáneos ha sido notoria en las prácticas educativas, los docentes organizan, planean, desarrollan y evalúan su desempeño y el aprendizaje de los estudiantes. Es común encontrar docentes versados en estrategias de enseñanza, secuencias didácticas, ambientes de aprendizaje, diseño de competencias, modelos de evaluación (rúbricas, listas de cotejo, etcétera), usos de tecnologías de la información y la comunicación. Han logrado avanzar en una visión técnica de la práctica docente, están versados en la alineación constructiva del aprendizaje al hacer coincidentes las competencias con las evaluaciones basadas en los desempeños (Biggs); en tener claridad en la taxonomía de los objetivos considerando la finalidad cognitiva a lograr (Marzano); en fin, son numerosas las experiencias de cambio en las prácticas educativas.

Los acentos que atiende la pléyade de autores vinculados a las competencias y al constructivismo son diversos; también existen coincidencias entre los autores; de ambos aspectos nos interesa resaltar los puntos de encuentro, a nuestro juicio son dos: el énfasis cognitivo y la centralidad en la tarea. En el primer caso, se atienden los procesos de percepción, memoria, razonamiento; se presenta una relación entre aprendizaje y desarrollo; En el segundo caso, el contenido de la tarea conectado a los objetivos y a la evaluación es fundamental para estimular el aprendizaje; se parte de conocimientos previos para avanzar en la integración de nuevos conocimientos, estimulando habilidades, valores, actitudes, aptitudes y conocimientos a partir del desarrollo de la tarea.

Esos avances y esfuerzos no son suficientes ante las nuevas necesidades de aprendizaje de la nueva generación de adolescentes, necesitan ser complementados con otros métodos para continuar en el camino de un aprendizaje para la vida basado en los pilares de aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a conocer para lograr una formación integral y holista (Delors: 1999). Esto representa atender, además del aspecto racional y cognitivo, los aspectos afectivo, emocional e intuitivo. Para los docentes, significa profundizar en el aprendizaje no solamente de los alumnos sino de sus propios aprendizajes, pasar de la relación enseñanza-aprendizaje a la integración aprendizaje-aprendizaje (Docente-Alumno). Avanzar hacia las comunidades de aprendizaje potencializando las facultades de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro tanto de docentes como de estudiantes.



Situación actual de los adolescentes y de los docentes

La nueva generación de adolescentes es muy distinta a las anteriores generaciones, no existe un único perfil, encontramos múltiples formas de ser adolescente: introvertidos, extrovertidos, rebeldes, pacíficos, sensibles, cuestionadores, inquietos, dinámicos, amorosos, *desobedientes*... que muchas de las veces no encajan en nuestra comprensión y entendimiento, y se les comienza a etiquetar en la casa, en la comunidad y en la escuela como adolescentes problema.

Los docentes tienen en su aula adolescentes dinámicos, cuestionadores, sensibles, capaces de hacer más de una tarea simultáneamente, ágiles mentalmente; y que ante inercias pedagógicas están tentados a diagnosticar –sin ser psicólogos- las conductas y comportamientos de los adolescentes como: problemas de déficit de atención (TDA) o problemas de hiperactividad (TDAH)³⁸ o problemas de bipolaridad o *x* problema³⁹ psico-emocional. Cuando muchas de las veces son problemas vinculados a la forma de aprender y no al comportamiento de los estudiantes.

La nueva generación Paymal (2010), la caracteriza como: "...de naturaleza precoz, madura, extremadamente sensible y empática, autorrealizada y autodidáctica, a la vez espiritual y pragmática" (p. 30). Es una generación que demanda nuevas necesidades de aprendizaje, nuevos métodos pedagógicos y nuevas didácticas. Los adolescentes requieren de ambientes de aprendizaje emocionalmente estables, afectivos, creativos, imaginativos para fomentar la multiculturalidad y las inteligencias múltiples; demandan múltiples métodos pedagógicos asociados a las formas diversas de aprendizaje; y necesitan didácticas lúdicas, cooperativas, empáticas⁴⁰, que desarrollen su autoestima, autoconocimiento y su educación autodidáctica,

Los docentes ante las necesidades de los adolescentes de la nueva generación, tienen la oportunidad de explorar y diversificar sus horizontes en las prácticas educativas. Tienen que colocarse como aprendientes –construir sus aprendizajes de manera continua y permanente- para generar el desarrollo de los estudiantes en los diversos aspectos: cognitivo, emocional, ético, ecológico, artístico, psicológico y espiritual. Pueden partir de experiencias que se están desarrollando en distintas partes del mundo, en especial en América Latina; y de otros enfoques teóricos, que atienden aspectos que no son centrales en el constructivismo y las competencias.

Las experiencias son variadas, citamos algunas nada más como ejemplo de lo que se realiza: el modelo del Instituto de los Jóvenes (Idejo), en Montevideo, Uruguay, que aplica un modelo sistémico con retroalimentación de los aprendizajes a partir de un trabajo colaborativo con participación de profesores, padres de familia, estudiantes y autoridades, atiende una formación holista considerando aspectos cognitivos y no cognitivos, en uno de sus informes se lee un pasaje interesante en cuanto a su forma de gestionar los aprendizajes, que es con base en la colectivización y la intersubjetividad para generar bucles de retroalimentación (Idejo: 2011). La escuela Kurmi Wasi (Kurmi significa arco iris en aymara y Wasi, casa en quechua), no tiene en sí alguna pedagogía o método, trabaja con principios filosóficos de la vida en un ambiente de confianza y respeto como forma de alcanzar la educación integral (Paymal: 2010); La Universidad Internacional para la Paz (UNIPAZ), es una institución que ofrece formación a niños, jóvenes y adultos, está presente en Brasil, Argentina, Ecuador, Portugal, Honduras, Francia y Bélgica, es un modelo que parte de la psicología transpersonal, heredando principios de Stanislav Grof, Stanley Krippner, Pierre Weil, entre otros más; su modelo es holista; El Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC), que desde el año 2001, desarrolla en México un modelo educativo basado en los aportes de Bert Hellinger, con su propuesta de constelaciones familiares (Olvera: 2011)

³⁸TDA (Trastorno por déficit de atención) y TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad)

³⁹ Para evitar esta tentación los docentes deben de ampliar el horizonte de sus competencias pedagógicas, explorando nuevos métodos.

⁴⁰ Hacemos referencia a didácticas que fomenten la conciencia sensible y cognoscente.



Otros enfoques para abordar la práctica educativa

Con respecto a enfoques distintos a las competencias y al constructivismo encontramos aportes provenientes de la terapia familiar, de la pedagogía sistémica, de las inteligencias múltiples, de la inteligencia emocional, de la programación neurolingüística, de la psicología transpersonal, de la cibernética, de la terapia breve estratégica, de la complejidad, de la teoría de la comunicación humana, etcétera. Estos enfoques están siendo aplicados en la teorización y desarrollo de los aprendizajes, dan soporte a propuestas prácticas y a la elaboración categorial en el ámbito educativo.

Motivados por las experiencias y los enfoques mencionados hemos decidido formular teóricamente un modelo de las prácticas educativas, que de cabida a métodos hebegógicos *alternativos* como *coaching* estratégico, *problem solving* estratégico y *counselling* humanístico. Esto no representa una tarea sencilla, implica diseñar un proceso complejo que considere tres aspectos:

- a) Un abordaje teórico centrado en el sujeto que aborde el conocimiento de sí mismo para conceptualizar la transformación de su práctica educativa a partir del proceso de resignificación.
- b) Un marco teórico del modelo hebegógico con base interdisciplinaria sistémica-fenomenológica proveniente de la psicología humanista de Carl Rogers (2010), de la terapia breve estratégica de Giorgio Nardone (2010), de la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick (2008) y de las constelaciones familiares de Bert Hellinger (2007).
- c) El diseño conceptual de los métodos que se tratarán en el modelo será con base en el coaching estratégico (Milanese, 2008; Medina: 2008; Bou: 2011), que forma parte del enfoque de Nardone⁴¹; del problem solving estratégico que propone Nardone (2004; 2010) y del counselling humanístico (Yeo: 2007; Palmer: 2000; Carl Rogers (2010) y Cyrulnik: 2008⁴²)

La práctica educativa la concebimos como praxis de la reeducación del sujeto que esta inmerso en un universo simbólico y en una sociedad determinada, que lo acompañan en su desempeño profesional como actor académico, dentro del aula como docente. Existen modelos de práctica educativa que pretenden la objetividad exigiendo que el docente quede desprovisto de su subjetividad; otros modelos existentes conciben a la práctica educativa como un proceso técnico, donde al docente se le dota de herramientas pedagógicas y didácticas para su desempeño; otros modelos hacen hincapié en valores tradicionales del docente, donde se le pide que actúe con disciplina y rigor; y unos modelos más hacen énfasis en una práctica educativa con un docente autoreflexivo, a través de que desarrolle investigación de sí mismo, con el recurso de la investigación-acción.

De este conjunto de experiencias nos colocamos en el terreno de los teóricos de la investigación-acción de la práctica educativa. Existen distintas propuestas en este enfoque, aunque mantienen algunas diferencias en general coinciden en que es cíclica. El ciclo empieza con la planificación, pasa por la acción, luego se observa y se reflexiona. Con la reflexión se cierra un ciclo pero se inicia otro con las mismas etapas pero con una comprensión e interpretación distinta (Blández 2000; Carr, 1996; Carr y Kemmis, 1988; Gimeno y Pérez, 1992; Goyette y Lessard, 1998; Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1990 y 2005; Latorre, 2005; Lewin, 1946; Marduchowicz, 2001; Stenhouse, 1991; Woods, 1987 y 1998; Pedroza, 2011)

Este tipo de propuesta la hemos desarrollado en dos programas de maestría que atienden el nivel medio superior (uno en práctica docente y otro en práctica educativa) aplicamos un diseño propio de investigación-acción que contempla las etapas siguientes: a) identificación del problema, b)

⁴¹ Nardone hereda contribuciones de la Escuela de Palo Alto, donde participaron Watzlawick, Milton Erikson y Gregory Bateson.

⁴² Este autor lo retomamos en este tipo de diseño por su aporte de la resiliencia.



diagnóstico, c) fundamentación, d) supuesto de acción, e) modelo de intervención, f) implementación, g) aporte teórico. Los incisos del *a* al *d*, son de significación de la práctica educativa en el aula; los incisos *c* y *d* del diálogo entre práctica y teoría (entre categorías naturales y categorías heredadas) para la significación de la propia práctica teorizada; el inciso *d*, es el momento del diseño del modelo de intervención con base en elaboración de métodos propios de cada estudiante; el inciso *f*, es el momento de la resignificación de la práctica educativa y el reiniciar el ciclo del inciso *a* al *e*, pero ahora es de valorización de los cambios en la práctica pedagógica y de ajustar aspectos en el modelo de intervención; y el inciso *g* es de resignificación teórica, consiste en teorizar el propio aporte a partir de la experiencia en la resignificación⁴³.

A través de esa experiencia nos hemos dado cuenta que no es suficiente el proceso de conocer, significar y resignificar a la práctica educativa, que existen aspectos que tienen que ver con la subjetividad del sujeto, no se puede trabajar con la investigación-acción. Por lo que, nos planteamos avanzar en esta dirección con la formulación de modelos pedagógicos orientados a la emancipación del sujeto, que de cuenta de sus mecanismos culturales y sociales que lo sujetan y alienan a reproducir prácticas educativas objetivadas, tradicionales o técnicas.

Nuestra perspectiva sistémica-fenomenológica se debe a como conceptualizamos la realidad, retomamos el supuesto de Watzlawik (1976), él distingue dos tipos de categorías en la realidad: categorías de *primer orden* y categorías de *segundo orden*; en el primer caso, se ubican las propiedades físicas de los objetos o de las situaciones; en el segundo caso, se ubican los significados y el valor que le da el sujeto a los objetos y situaciones. Este planteamiento lo razonamos con relación a la práctica educativa en el aula, nos interesa en particular abordar las categorías de segundo orden. También, de este autor nos parece relevante la diferencia que hace entre comunicación analógica (toda aquella comunicación no expresada verbalmente) y la comunicación digital (la expresada verbalmente) que están presentes –desde nuestro punto de vista- en la práctica educativa en el aula y que son generadoras de círculos viciosos que deben comprenderse para resignificar la comunicación y construir círculos virtuosos del desempeño pedagógico.

En la visión sistémica de Watzlawik, encontramos un aspecto que es coincidente con la formulación de nuestro método de investigación-acción, porque para él introducir un cambio en el sistema representa la oportunidad de *mover* al sistema. La forma de mover al sistema es a través de la intervención (acción) que el propio sujeto realice, seguidores de Watzlawik ven en esto que la única variable que puede controlar el investigador es su propia intervención:

“De hecho, la única variable cognoscitiva que un investigador puede controlar es su propia estrategia, es decir, su propia ‘solución intentada’, la cual, si funciona, permite develar el modo de funcionamiento de la realidad objeto de estudio” (Milanese, 2008, p. 18)

Entonces para que se develen los *misterios* de la práctica educativa se tiene que realizar una investigación teórica que de cuenta de la interacción de cómo se lleva a cabo la propia solución intentada en los problemas de la práctica educativa. Habría que agregar que esa solución intentada entrará en contacto con otros flujos de comunicación que dan cuenta de la retroalimentación de los aprendizajes. Watzlawik reflexiona esto desde la terapia de la forma siguiente:

“... después de una sesión no sólo el paciente puede modificar sus construcciones del mundo, sino que *el terapeuta ya no es el mismo*, puesto que en todas las interacciones humanas –el llamado *intercambio social*- se genera por la información que se introduce en los sistemas, una diferencia y es en ésta donde radica la posibilidad de aprendizaje” (1998, 202)

⁴³ El método detallado se encuentra en Pedroza (2011)



En la relación aprendizaje-aprendizaje (docente-estudiantes), ambos actores modifican con el intercambio de información en el aula sus construcciones del mundo. Watzlawik (2008) retoma el concepto de *cismogénesis* de Bateson (1990)⁴⁴, para señalar que en el intercambio de información se presenta una doble interacción: interacción simétrica, se caracteriza por la igualdad y la diferencia mínima; y la interacción complementaria que está determinada por un máximo de diferencia. En la interacción complementaria están presentes la posición primaria y la posición secundaria, en el caso del aula la primera posición la ocupa el docente y la segunda posición la ostenta el estudiante, en ese proceso de interacción se pautan los aprendizajes; en la interacción entre los estudiantes se presenta la relación simétrica. A estos niveles de comunicación se agrega la relación metacomplementaria, que es a partir del desequilibrio en la relación simétrica. De todo esto Watzlawik, plantea un axioma:

“Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia” (p. 70)

Para efectos de nuestra investigación esto es de suma importancia porque la práctica educativa introduce cambios en el sistema, de tal forma que se modifican los flujos de comunicación y las relaciones simétricas y complementarias. Un cambio en el docente implica cambios en los estudiantes y viceversa, porque existen relaciones recíprocas, en este intercambio de comunicaciones reside la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje en el aula. La conducta o comportamiento de un sujeto en el aula modifica la conducta y el comportamiento de los otros sujetos, y a su vez es afectada por éstas. El aula es un sistema interpersonal porque es un circuito de retroalimentación. Por esta razón, nuestro propósito es trabajar con la subjetividad del sujeto, porque en esto radica la posibilidad de modificar las pautas de conducta y comportamiento con el propósito de intervenir en la realización de los aprendizajes mutuos entre docente y alumnos.

La subjetividad del sujeto forma parte de un sistema, que para resignificarla primero se debe conocer y significar; es decir, tomarla como se vive no intentarla cambiar directivamente ni verticalmente. En este sentido, encuadramos una perspectiva fenomenológica, no se parte de una previa intencionalidad de cambio, se parte de una percepción e intuición, que es el inicio de un aprendizaje por conocer, significar y resignificar. Este proceso implica cambiar, cambiando en la interacción con los demás. Retomamos la idea fenomenológica de Hellinger (2007), que la plantea desde su trabajo psicoterapéutico:

“Psicoterapia fenomenológica, en cambio, significa que yo como terapeuta me expongo a un contexto sin intención y sin temor (...). Por esa razón, el terapeuta que quiera percibir fenomenológicamente debe estar de acuerdo con el mundo tal como es. No tiene la necesidad de cambiar el mundo.

Eso requiere que se retire completamente. También está de acuerdo con la enfermedad de un cliente tal como es. No tiene la necesidad de colocarse en el medio. El terapeuta se retira completamente y se abre a un contexto más grande. De manera que cuando trabajo con un cliente también percibo su sistema. No miro sólo al cliente. Siempre miro también a su sistema. Sobre todo miro a las personas que allí quedaron excluidas, que allí ni siquiera aparecen pero que yo, por retirarme, incluyo en la mirada y en el sentimiento. El lugar que allí les es negado lo tienen inmediatamente conmigo. Ni bien tienen ese lugar conmigo yo estoy en una sintonía más profunda que la del cliente mismo, porque yo tengo mayor compasión para con ese sistema. Al retirarme y exponerme al todo, sin intención y

⁴⁴ Este autor expresa: “Yo he utilizado la palabra *cismogénesis* para referirme a los procesos de diferenciación. Estos son, a mi parecer, de una importancia sociológica y psicológica muy amplia y, por consiguiente, en mi descripción de estos fenómenos utilizaré como material ilustrativo, no sólo los muy escasos datos que recogí en Nueva Guinea sobre los que originalmente se construyó el concepto de *cismogénesis*, sino también observaciones no menos superficiales de la incidencia de *cismogénesis* en comunidades europeas. Yo definiría *cismogénesis* como *un proceso de diferenciación en las normas del comportamiento individual resultante de la interacción acumulativa entre individuos*” (p. 198)



también sin temor por lo que podría salir a la luz, repentinamente percibo lo esencial, lo que va más allá de los fenómenos visibles. Me doy cuenta: ese es el punto” (p. 18)

Retomamos un conjunto de ideas de lo citado. Primero, para conocer y significar la práctica educativa, docente y estudiantes se colocan en el aula sin intención previa de lo que tienen que cambiar y sin temor a lo que encontrarán; segundo, aún en el momento de conocer y significar los docentes y alumnos se asumen tal y como son, y no tienen que cambiar ni *maquillar* sus relaciones complementarias y simétricas, las asumen como se presentan; tercero, al observar las interacciones aprendizaje-aprendizaje (docente-alumno), se observa al sistema completo (docentes, alumnos, padres de familia y autoridades de la escuela), porque si bien en el aula está la dupla docente-alumno, puede ser que algún sujeto o situación no presente en el aula esté interfiriendo en los aprendizajes; cuarto, considerando lo anterior, la comunidad de aprendizaje en el aula (docente-alumnos) están en posibilidad de percibir lo esencial, más allá de lo aparente, de lo visible. Una vez captado eso invisible, se está en posibilidad de intervenir para resignificar la práctica educativa. En esto consiste nuestra mirada fenomenológica-sistémica.

Para complementar la idea de nuestro enfoque citamos un pasaje más de Hellinger:

“Al proceder sistémicamente es importante abrir la mirada hacia la totalidad y al todo. Por lo tanto primero miro a aquellos que están excluidos del sistema, a aquellos miembros de la familia a los que se les niega el reconocimiento o a quienes se les niega el amor (...). Es decir que no es tomar partido por algún individuo lo que se requiere aquí, sino tomar partido por el todo. Porque al ubicarme al lado de estos excluidos, los demás deben reorientarse. Es decir, al tomar partido por el todo también los demás entran en contacto con los excluidos” (p. 152)

Observar al aula como sistema significa incorporar a los que están ahí presencialmente y a los que no están presentes físicamente, porque los posibles excluidos (familia y autoridades escolares) tienen un papel también dentro de la construcción de la cismogénesis (relaciones simétricas y relaciones complementarias) en el proceso de aprendizaje. Lo fundamental es que se toma partido por el todo y no por un solo sujeto en el aula (este presente o no). Los posibles problemas en la relación aprendizaje-aprendizaje, están dentro (aún cuando los implicados no estén presencialmente), la retroalimentación implica considerar al todo, para resignificar *a dentro* (en el aula)

Un aspecto que no pasamos por alto es que el enfoque sistémico-fenomenológico que asumimos, supone una mirada humanista del sistema. Confiamos en el sujeto, él tiene *todo* para desarrollar su propio potencial y movilizar el potencial de otros que lo mueven también. La idea de confianza la tomamos de Rogers (2010), cuando hace referencia de transferir sus tesis del campo de la psicoterapia a la enseñanza:

“...Si en la terapia, es posible confiar en la capacidad del cliente para mejorar constructivamente su situación vital, y si la finalidad del terapeuta es la de liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza? Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denominado terapia, ¿no podría ser también la base del aprendizaje denominado educación? (...) El consejero también es maestro, se plantea interrogantes de esta naturaleza” (p. 329)

Nuestra pauta es que la relación aprendizaje-aprendizaje tiene que desarrollarse en un ambiente de aceptación, comprensión y respeto, para posibilitar la percepción de lo que sucede y estar en condiciones de intervenir para innovar el sistema (las prácticas pedagógicas en el aula).



Con la base teórica trabajada hasta el momento nos centraremos en tres modelos sistémico-fenomenológicos: El coaching estratégico que se centra en la solución intentada a partir de las potencialidades del sujeto, se trata de observar las prácticas educativas, para identificar los aspectos que trastocan al sistema, provocando disfuncionalidad operativa, para después intervenir en la construcción de una solución no intentada. El problem solving estratégico se centra en la solución orientada, se trata de construir soluciones para alcanzar un objetivo; parte de un problema, se estudian los intentos para solucionarlo, se plantean otras alternativas, se implementan, se evalúan y se ajusta hasta quedar completa. El counseling humanista es una relación de ayuda mutua entre la comunidad de aprendizaje, se ayudan para resolver los problemas que se les presentan, es una ayuda mutua para la autodeterminación.

Conclusión

La práctica educativa ejercida por los docentes del nivel medio superior en la actualidad se deriva principalmente de los planteamientos del constructivismo y del enfoque basado en competencias, sin embargo, los adolescentes de la generación actual requieren docentes preparados para propiciar el desarrollo en los aspectos cognitivo, emocional, ético, ecológico, artístico, psicológico y espiritual.

La práctica educativa se debe concebir como un proceso en constante transformación, prueba de ello son las distintas propuestas teórico metodológicas para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje innovadores e integrales que tratan de otorgar a los alumnos las herramientas necesarias y adecuadas para su desenvolvimiento y desarrollo en un mundo en constante cambio, trastocado por fenómenos derivados de la desigualdad e inequidad social.

Los modelos educativos pensados desde la fenomenología son una alternativa para lograr aprendizajes con alegría, basados en el respeto a los derechos humanos, construidos en ambientes de confianza y seguridad en donde los docentes y los alumnos aprendan juntos y descubran y desarrollen sus potencialidades para dar respuesta a sus necesidades, cada quien desde el rol que le corresponde jugar en el proceso de formación.

Referencias Bibliográficas

- AUSUBEL, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- BANDURA, A. et al. (1977). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- BATESON, G. (1990). Naven. "Un ceremonial Latmul". Barcelona: Júcar Universidad.
- BIGGS, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. 2ª edición. Madrid: Narcea.
- BLÁNDEZ, J. (2000). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Barcelona: Inde publicaciones.
- BLOOM, B. (1990). Taxonomía de objetivos de la educación. Una clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- BOU, J. (2011). Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula. 3ª edición. Alicante: Editorial Club Universitario.
- BRUNER, J. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata
- CARR, W. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- COLL, C, et al. (2003). Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. 3ª edición. Barcelona: Horsori Editorial.



- CYRULNIK, B. (2008). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. 9ª edición, Barcelona: Gedisa.
- DELORS, J. et al. (1999). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. París: Ediciones UNESCO.
- ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en la educación. Madrid: Morata.
- (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- GAGNÉ, R. y Briggs, L. (1980). La planificación de la enseñanza, sus principios. 4ª reimpresión. México: Editorial Trillas.
- GIMENO, J. y Pérez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GOYETTE, G. y Lessard, M. (1998). La investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- HELLINGER, B. (2007). El manantial no tiene que preguntar por el camino. Buenos Aires: Editorial Alma Lepik.
- INDEJO (Instituto de los Jóvenes) (2011). Memoria, año 2010. Montevideo. Consultado 18 de octubre de 2011, en <http://www.idejo.edu.uy/>
- KEMMIS, J. y McTaggart, R. (1988). Cómo planifica la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- LATORRE, A. (2005). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Madrid: Graó Editores.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues 2 (4): 34-46.
- MARDUCHOWICZ, R. (2001). El diario en la escuela. Madrid: Octaedro.
- MARZANO, R. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. 2ª edición. Jalisco, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- MEDINA, L. y Perichon A. (2008). Coaching educacional. Una nueva visión de la orientación vocacional. Programa teórico práctico para abordar un proceso grupal.
- NARDONE, G. (2004). La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y problem-solving para los problemas escolares. Barcelona: Herder Editorial.
-(2010). Problem solving estratégico. Barcelona: Herder Editorial.
- OLVERA, A. y Hellinger B. (2011). Inteligencia transgeneracional. México: IDMS Consulting.
- PALMER, S. (2000). Handbook of counselling. 2ª edición. London: British Association for Counselling.
- PAYMAL, N. (2010). Pedagogía 3000. 4ª edición, Bolivia: Editorial Ox La-Hun.
- PEDROZA, R. (2011). Investigación-acción de la práctica educativa reflexiva. México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación (CISE)
- PIAGET, J. (2009). La psicología de la inteligencia. 3ª edición (Biblioteca de Bolsillo), Barcelona: Editorial Crítica.
- POZO, J. (2006). Teorías cognitivas del aprendizaje. 9ª edición. Madrid: Ediciones Morata.
- ROGERS, C. (2010). Psicoterapia centrada en el cliente. 7ª impresión, Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- (1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidós
- WATZLAWICK, P. (1976). Cambio: formación y solución de los problemas humanos. Barcelona: Herder Editorial.
- y Cebeiro, M. (1998). La construcción del Universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Barcelona: Herder Editorial.
- (2008). Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas. 14ª impresión, Barcelona: Herder Editorial
- YEO, A. (2007). Counselling a problem-solving approach. 8ª reimpresión. Singapore: Armour.



Reseña Curricular de la autoría

René Pedroza Flores, esDr. En Ciencias Sociales con especialidad en educación, investigador del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, ha realizado trabajos de investigación sobre formación y competencias profesionales, diseño y evaluación curricular, Flexibilidad y organización universitaria y práctica educativa, entre otras. Su línea de investigación en la actualidad es Pedagogía vincular e Hipnopedagogía. Entre sus más recientes publicaciones destacan:

La investigación-acción en la práctica educativa reflexiva. México: Ediciones e.ikon digital.

Responsabilidad social de la universidad, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina. México: UDUAL-UAEM.

Guadalupe Villalobos Monroy, esDra. En Pedagogía, investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, ha realizado trabajos de investigación sobre flexibilidad curricular, formación y práctica educativa, trayectorias vitales de egresados, entre otras. Línea de investigación en la actualidad es Pedagogía vincular e Hipnopedagogía. Entre sus más recientes publicaciones destacan:

La carrera de Psicología en la región centro sur de la ANUIES: formación, competencias profesionales e inserción laboral. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Educación de la niñez en valores para la convivencia. Libro digital en lulu.com.

Agencias internacionales y financiamiento de la educación superior en México. México: Ediciones e.ikon digital.



EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA CON BLOGS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

Valencia-Peris, Alexandra

Departament de Didàctica de l'Expressió M., P. i Corporal, Facultat de Magisteri, Universitat de València, Avinguda dels Tarongers, 4, 46022 Valencia (España). alexandra.valencia@uv.es

Molina Alventosa, Joan Pere

Departament d'Educació Física i Esportiva, Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Universitat de València, Gascó Oliag, 3, 46010 Valencia (España). juan.p.molina@uv.es

Resumen: Este trabajo consiste en una breve revisión de experiencias de innovación educativa en las que se han utilizado edublogs como herramienta didáctica para el desarrollo de asignaturas en universidades españolas. Dichas experiencias se han clasificado en cinco apartados: el blog como transmisor de la información de la asignatura, el blog abierto a la participación del alumnado a través de sus comentarios, el blog abierto a la participación del alumnado a través de sus *posts*, los alumnos como administradores de sus blogs y los blogs como redes de aprendizaje o blogosferas educativas. Tras la revisión, se observa que desde el comienzo de las primeras experiencias, por el año 2003, son muchos los profesores universitarios que han comenzado a utilizar este recurso como un elemento más para impartir la docencia, ya sea presencial, semi-presencial o a distancia. Además, su uso es polivalente, sirviendo tanto para titulaciones de la rama de artes y humanidades, como para las de ciencias sociales y jurídicas, de ciencias fundamentales, de ciencias de la salud o en ingenierías y arquitecturas. A rasgos generales, todas las experiencias coinciden en atribuir a los edublogs las condiciones necesarias para desarrollar el trabajo autónomo y la interacción entre los estudiantes.

Palabras Clave: edublogs, innovación educativa, educación superior.



Introducción

La universidad española está inmersa en un proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que uno de los elementos clave que encontramos es la nueva organización docente a partir del concepto de crédito ECTS (*European Credit Transfer System*). Mientras en el sistema tradicional el crédito representaba el número de horas de clase que un profesor impartía, en el sistema europeo los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante para conseguir los objetivos del programa de estudios. Planificar con créditos ECTS consiste, por tanto, en especificar la carga de trabajo que le supone al estudiante realizar el conjunto de actividades que integran la propuesta didáctica de una materia. Pero la adopción del sistema de transferencia de créditos europeos no se reduce a un cambio en la dedicación horaria. Implica una reorganización del sistema de enseñanza para adaptarlo a un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes. El cambio consiste en pasar de metodologías centradas en la enseñanza a las centradas en el aprendizaje (MECD, 2003; CRMEU, 2006).

Una de las principales innovaciones que debe llevarse a cabo se encuentra, pues, en el protagonismo que deben adquirir los estudiantes y en el desarrollo de competencias y metodologías que propicien su aprendizaje autónomo y reflexivo. En los créditos ECTS se considera tanto el trabajo presencial como el no presencial del alumnado, lo que hace necesario un replanteamiento hacia nuevas estrategias docentes, como pueden ser las generadas a través del uso de herramientas de la web 2.0. Una de las herramientas con más posibilidades de uso docente son los blogs cuyas características, diferentes de las páginas web tradicionales, los hacen especialmente adecuados a las nuevas exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje: fácil manejo y participación, contenidos multimedia e interacción social. Los blogs educativos o edublogs pueden ser un recurso importante dentro del método de aprendizaje activo, autónomo y reflexivo propuesto en el marco del EEES.

Ante este potencial didáctico no es de extrañar que en los últimos años hayan aparecido publicadas numerosas experiencias e investigaciones, de carácter nacional e internacional, relacionadas con distintas dimensiones o aspectos vinculados al uso de blogs en la educación universitaria. El principal objetivo de esta comunicación es identificar y describir algunas experiencias de innovación educativa relacionadas con el uso de blogs que se han desarrollado en la universidad española y que han sido difundidas a través de artículos en revistas o comunicaciones en congresos. Las experiencias encontradas se han agrupado en cinco apartados, clasificación similar a la tipología de uso de edublogs establecida por Antolín, Molina, Villamón, Devís-Devís y Pérez-Samaniego (2011): el blog docente como transmisor de la información de la asignatura, el blog abierto a la participación del alumnado a través de sus comentarios, el blog abierto a la participación del alumnado a través de sus *posts*, los alumnos como administradores de sus blogs y los blogs como redes de aprendizaje o blogosferas educativas.

A) El blog docente como transmisor de la información de la asignatura

Este grupo de experiencias coinciden en utilizar el edublog como un espacio virtual donde el profesorado aporta a los estudiantes información relacionada con los contenidos o el desarrollo de la asignatura. En este caso, el grado de comunicación y de intercambio de opiniones entre los propios estudiantes y el profesorado que se recogen dentro del blog es mínimo.

Un uso del edublog con carácter meramente informativo o teórico fue adoptado por Tarancón (2006) en la asignatura 'Sistemas de Información' de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Castilla La Mancha. Concretamente, se utilizaba el blog como tablón de anuncios, de manera que las novedades del curso pudieran ser transmitidas por el profesor casi instantáneamente y desde cualquier ubicación con una simple conexión a Internet.



A su vez, esto permitía al alumno consultar las novedades del curso desde cualquier lugar y a cualquier hora. Además de utilizar un blog en la asignatura, en esta experiencia de innovación también se hizo uso de otros recursos tecnológicos como una página web, tutorías on-line, un buscador y un foro virtual.

Otra experiencia similar es la relatada en el artículo de Antolín et al. (2011), autores que conforman un Grupo de Innovación Docente en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València. Durante el curso 2009/10, en la asignatura de 'Judo' se utilizó un videoblog dedicado a la presentación de ejemplos de ejecución de las distintas técnicas y contenidos prácticos por parte del profesor y en la de 'Proyectos y Materiales Curriculares en Educación Física' el blog del profesor servía para dar información variada sobre aspectos relativos al propio desarrollo de la asignatura. Asimismo, Lozano-Quijada, Poveda-Pagán, Toledo-Marhuenda y Hernández-Sánchez (2011) presentaban el blog docente de la asignatura Fisioterapia Especial de la Universidad Miguel Hernández, el cual visitaba el estudiantado con el fin de documentarse acerca de los casos clínicos, conocer el perfil del profesor, consultar comunicaciones y bibliografía, informarse sobre la guía docente y sobre estadísticas y valoraciones de estudiantes de años anteriores.

Por otro lado, Del Valle (2010) muestra la propuesta docente de la creación de un *blogfolio* para el Módulo de Finanzas de la Maestría en Administración de Empresas de la Facultad de Formación de Profesorado y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Este espacio lo destinó a ir acumulando todos aquellos recursos digitales (texto, multimedia, presentaciones, animaciones, links, libros electrónicos) que se consideraron útiles para la práctica o la actividad profesional relacionada con la asignatura.

B) El blog abierto a la participación del alumnado a través de sus comentarios

Este tipo de uso de edublogs se caracteriza por tener al profesorado como autor y administrador del blog y ser quien elabora de forma frecuente los *posts* que posteriormente comentará el alumnado. Esta metodología ofrece muchas posibilidades aumentando notablemente la participación del alumnado, promoviendo el intercambio de información y el aprendizaje colaborativo.

Son varias las experiencias encontradas que utilizan el blog como recurso para establecer debates, foros de discusión, realización de *webquests*, soporte de las prácticas de una asignatura, realización de trabajos a través (o a partir) de las entradas, etc. La primera experiencia encontrada en relación con este uso se trata de un *blogosario* llevado a cabo por Ruiz y Expósito (2008) durante el curso académico 2005/06 en la asignatura 'Psicología Social Aplicada' de la licenciatura de Psicología de la Universidad de Granada. Mientras el profesor publicaba diferentes conceptos psicosociales como *posts* o entradas, los estudiantes, unas veces de forma individual y otras en grupo, debían buscar las definiciones y, mediante sus comentarios, tratar de conceptualizar el término propuesto.

Algunos ejemplos de experiencias de innovación en las cuales se ha utilizado el edublog como foro de discusión a partir de las preguntas que elaboraba el docente en cada caso son el descrito por Alonso, Río y Blanco (2008) en la asignatura 'Introducción a la Arquitectura' en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de A Coruña durante los cursos 2007/07 y 2007/08, el puesto en práctica por Chaín-Navarro, Martínez-Solís y Sánchez-Baena (2008) en la asignatura 'Técnicas de gestión de calidad en instituciones documentales' de la Universidad de Murcia en el curso 2007/08 o el utilizado por Lledó, Lorenzo, Perandones, Riera y Tortosa (2009) en la asignatura 'Pedagogía de 0 a 6 años' del Título de Maestro de la especialidad de Educación Infantil de la Universidad de Alicante en el curso 2008/09.



Por su parte Gallego et al. (2006), utilizaron un blog en la asignatura 'Ampliación de Química Analítica' en la licenciatura en Ciencias Químicas de la UNED, facilitando orientaciones, materiales electrónicos y enlaces, proponiendo debates sobre puntos relevantes de la materia y resolución de problemas, así como trabajos colaborativos entre pequeños grupos de alumnos. Además, el profesorado facilitaba información mediante ficheros electrónicos de texto, ficheros de video y audio (*podcats*), etc. También permitía proporcionar espacios para fuentes complementarias (*webgrafías*, bibliografías). El alumnado también participaba en un proceso de formación asíncrona que ofrecía como ventaja que las aportaciones de los participantes quedasen registradas permitiendo ser revisadas con detenimiento antes de ofrecer una respuesta o aportación. La utilización del edublog para la realización de diferentes actividades, *webquest* y prácticas por parte de los alumnos también han constituido las experiencias que referencian los trabajos de Gallego, Martín-Cuadrado y Cacheiro (2010) con estudiantes de la Diplomatura de Educación Social de la UNED, de Gallego (2008) en la asignatura de 'Bibliografía y Fuentes de Información' de la titulación de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de León, de Antolín et al. (2011) con alumnado perteneciente a la asignatura de 'Diseño Curricular de la Educación Física' de la Universitat de València y de Beléndez, Álvarez, Beléndez, Monllor, y Gallego (2010) con futuros ingenieros técnicos de Telecomunicaciones en la asignatura 'Fundamentos Físicos de la Ingeniería' de la Universidad de Alicante.

C) El blog abierto a la participación del alumnado a través de sus posts

En esta tipología de uso de blogs, destaca el hecho de que, aparte de ser el profesorado el encargado de realizar los *posts*, los estudiantes también pueden elaborar y publicar entradas en las mismas condiciones que sus profesores, es decir, el alumnado es co-autor del blog.

En este apartado destacamos en primer lugar la experiencia llevada a cabo por Santos, Galán y Del Olmo (2005), durante el curso académico 2004/05, en la asignatura de 'Nuevas Tecnologías y Empresa' que se cursaba en la Ingeniería Informática de la Universidad de Burgos. Concretamente, se utilizó un edublog en el que se publicaban conjuntamente *posts* por parte del alumnado y del profesorado. Se trataba de una actividad voluntaria pero que contaba para la nota final de la asignatura. Tras la experiencia, los autores observaron que utilizar este tipo de recursos puede favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades como la comunicación, la investigación, la capacidad de análisis y síntesis y la cooperación y trabajo en equipo. Por otro lado, al profesor también se le ofrecen una serie de ventajas, no menos importantes, como son el conocer aquellas cuestiones de la asignatura que más interesan al alumno, ser un medio de evaluación del progreso de los alumnos, gozar de espacio de comunicación alternativo con los alumnos, con un grado de receptividad y acogida distinto al de las clases presenciales, disponer de una herramienta de gestión del conocimiento aprendido por los alumnos y poseer un espacio para complementar los contenidos de la asignatura.

Martín y Alonso (2009) también relatan una propuesta docente de innovación relacionada con este tipo de uso de edublogs, durante el curso académico 2007/08, en la asignatura de 'Historia de la Educación' de la Facultad de Formación de la Universidad de Extremadura. En este caso se planteaba la construcción de un blog de la asignatura entre todos los alumnos. Para los profesores que pusieron en práctica esta herramienta virtual por primera vez en una asignatura relacionada con la historia, resultó ser un recurso que demostró que las nuevas tecnologías no están reñidas con ningún tipo de disciplina y que hay muchas otras formas de enseñar historia más alejadas de las tradicionales. El grado de participación del alumnado, la interacción entre ellos y el nivel de aprendizaje adquirido fueron, según los autores, indicadores de la calidad y eficacia de este tipo de recursos didácticos.



Uno de los blogs de la experiencia educativa publicada por el grupo de innovación docente de la Universitat de València (Antolín et al. 2011) también se corresponde con este tipo de uso. Concretamente, se utilizó este recurso en la asignatura de 'Deporte y Recreación' de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el deporte durante el curso 2009/10 pidiéndose la redacción de *posts* por parte de los alumnos de forma voluntaria. Por último, cabe destacar la propuesta didáctica de García y Díaz (2011) en la asignatura 'Estructura social contemporánea' del Grado de Periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos. En este caso se organizó un edublog de la asignatura en el cual los alumnos comentaban, a través de sus entradas, textos entregados y debatidos en clase. Estaban obligados a introducir por lo menos una entrada a lo largo del cuatrimestre con un *nickname* facilitado por la profesora, ya que, en principio, se trataba de un blog cerrado. Según los autores, lo sucedido tras finalizar el curso, es decir, la apertura del mismo a cualquier usuario y que continuara en activo durante dos años gracias a un grupo de alumnos y a la profesora (quien continuaba administrándolo vigilando los comentarios y entradas publicadas), pone de relieve la necesidad de este tipo de experiencias en educación superior.

D) Los alumnos como administradores de sus blogs

En este tipo de uso son los propios estudiantes los que se convierten en administradores de sus edublogs, tomando decisiones sobre el contenido y formato de los *posts*, del diseño y de la configuración de los mismos, etc. Cabe diferenciar aquí dos formas de uso del alumnado como administrador de sus blogs: a) el blog individual del alumno, que sirve para recoger el trabajo del alumno en la asignatura o como diario o cuaderno personal donde refleja reflexiones y comentarios propios del proceso de aprendizaje; y b) el blog grupal de los alumnos, que en este caso refleja el trabajo realizado en equipo. En esta última opción se almacena y muestra el trabajo hecho por el grupo pero, en este caso, no hay conexión ni red educativa virtual que muestre el resto de blogs elaborados por otros grupos de trabajo, por lo que no hay comunicación inter-grupal, como ocurre en las experiencias que se presentaran en el apartado E de esta comunicación.

Las propuestas didácticas que se realizan en las diferentes asignaturas a los alumnos como administradores de los blogs varían de unos casos a otros. Hemos observado, a través de la difusión que los propios profesores han hecho de sus experiencias, que se les puede pedir varios tipos de tareas variando éstas en función del grado de exigencia. Por ejemplo, Merelo y Tricas (2004), relatan una de las primeras experiencias en cuanto a uso didáctico del blog en la universidad española. Según los autores, se pedía a los estudiantes de 'Diseño y Evaluación de Configuraciones' de la Universidad de Granada que crearan un weblog personal de forma voluntaria en el cual reflexionaran acerca de su auto-evaluación o presentaran diferentes opiniones sobre aspectos relacionados con la asignatura. Asimismo, existen otras publicaciones que reflejan experiencias educativas en las que se pedían blogs personales a cada alumno ya fuera para la realización de bitácoras como diarios de aprendizaje, realización de trabajos y prácticas de forma individual o espacios de reflexión personales, entre otras utilidades (Gewerc, 2005, López y Lorente, 2010, Cabero, López y Ballesteros, 2009, Antolín et al. 2011, Castañeda, Soto y Gutiérrez, 2011, Lorenzo, Trujillo, Lorenzo y Pérez, 2011, Martínez y Hermosilla, 2010, Iglesias-García y Rubio-Quereda, 2011). Por otro lado, son varias las experiencias que han solicitado a los alumnos la creación de blogs grupales para fomentar el trabajo colaborativo con el fin de la realización de trabajos por equipos (Blanco, 2005, Cuesta, 2008, Pino-Díaz, Palomares, Gómez y Otero, 2009, Sánchez 2011, Calabuig, 2011).

Cabe destacar también algunos trabajos en los que se ha abogado por la creación de blogs por parte de los alumnos unido a la definición de diferentes criterios para fomentar la participación y la interacción, ya que, puede ocurrir que la estrategia metodológica de crear blogs personales o grupales aisle a los propios estudiantes en un proceso individual de enseñanza-aprendizaje.



De esta manera, experiencias como la de Bernárdez (2010) con alumnos de 'Conocimientos básicos sobre visión' de la Universidad Complutense de Madrid obligaba a los mismos a crear un blog. Sin embargo, la puntuación de cara a la evaluación de este apartado de la asignatura estaba basada en dicha actividad junto con otras observaciones como la atención a las preguntas y comentarios que hicieran los compañeros en el propio blog y el escribir comentarios en el resto de blogs del grupo. Por otro lado, Ruiz y Abella (2011) también establecieron una serie de pautas que regulaban y aseguraban la participación de todos los miembros del grupo para la realización de un blog por varios estudiantes. Concretamente, se trataba de la asignatura de 'TIC aplicadas a la Educación' impartida en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Burgos, en cuya programación se incluía la actividad grupal de diseñar un blog en grupos de 4-5 personas sobre un tema relacionado con la atención a la diversidad. Las orientaciones que debían seguir los estudiantes se basaban en que cada uno de los miembros del grupo debía realizar al menos tres entradas que incluyeran imágenes, texto, vídeos enlazados y con URL y que a su vez cada uno de estos post estuvieran etiquetados con las palabras clave que identificaran el contenido y la autoría del mismo. También debían evitar todo contenido formal (conceptualizaciones teóricas), basándose por el contrario en noticias relevantes y actuales, recursos educativos y tecnológicos, avances científicos, experiencias y testimonios, posibles soluciones, etc. Además, el blog tenía que contener una serie de *gadgets* mínimos y debía ser difundido a través de redes sociales donde se invitaba a conocerlo y a participar comentando sus entradas. Otro aspecto que se indicaba era que en diversas entradas los propios miembros del grupo debían comentar reflexivamente la información que alguno de sus compañeros/as había postado. A su vez, dentro de cada una de las entradas introdujeron una aplicación ("reacciones") que permitía realizar una votación o comentario delimitado sobre la valoración del post (interesante, innovadora, educativa, divertido...). Se realizó un seguimiento sobre el proceso de creación de los blogs grupales en las sesiones prácticas realizadas en el aula y en las tutorías y finalmente se hicieron exposiciones grupales de cada uno de los blogs.

E) Los blogs como redes de aprendizaje o blogosferas educativas

Con frecuencia, en aquellas asignaturas donde se hace un planteamiento metodológico para que cada alumno o grupo de alumnos creen un edublog, el profesorado establece una comunidad virtual o red de aprendizaje en formato de *blogosfera* educativa donde se vinculan los blogs de la asignatura. En ocasiones, para facilitar el seguimiento de los *posts* que aparecen en esta particular blogosfera educativa se utiliza un planeta de blogs o *blogdeblogs* donde aparecen vinculados el resto de blogs creados por los alumnos a través de hipervínculos o utilidades como los *blogrolls* que permiten ver en un mismo blog (administrado por el profesor, conjuntamente entre éste y el alumnado o por el propio alumnado) los últimos *posts* publicados de los blogs administrados por el alumnado de la asignatura. La diferencia entre este tipo de uso y los descritos en los apartados B, C y D es que mientras en éstos existe una interacción intra-blog, que tiene lugar dentro de un solo blog, cuando se utiliza el blog como red de aprendizaje o blogosfera educativa, la interacción es inter-blogs, es decir, dentro de un conjunto de blogs.

De entre aquellas experiencias que han utilizado la blogosfera para vincular los *links* que enlazan con los blogs creados por el alumnado, destaca una de las primeras experiencias de uso de edublogs en la educación universitaria española. Se trata de los profesores Orihuela y Santos (2004), quienes durante el curso académico 2003/04 utilizaron dicho sistema en la asignatura 'Diseño Audiovisual' en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Tras esta experiencia pionera, le han seguido otras que detallamos a continuación. Por ejemplo Lima (2010) utilizó una blogosfera durante los cursos 2005/06 y 2006/07 en las asignaturas de 'Derecho Natural' y 'Filosofía del Derecho' que se cursaban en la licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid.



Otro ejemplo es el de Balagué (2009), quien en su tesis doctoral presenta una interesante propuesta llevada a cabo durante el curso 2007/08 en dos contextos diferentes, por un lado en la asignatura 'Noves tecnologies aplicades a l'educació' de la diplomatura en magisterio de la especialidad de Educación Física de la Universitat de Barcelona y por otro en la asignatura 'Interculturalitat i Educació' en la licenciatura de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya. En el primer contexto citado los alumnos tenían que realizar un blog personal en el que reflexionaban sobre su propio proceso de aprendizaje, y en el segundo, aparte de que los alumnos crearan un blog personal, existía una blogosfera de aula. Por otro lado, también se creó un *blogdeblogs* para fomentar la interacción entre los profesores de las asignaturas e investigadores interesados en la temática.

Abad (2010) también narra la experiencia de innovación acontecida durante los cursos 2008/09 y 2009/10 en la asignatura 'Introducción al color' del Centro de Estudios Superiores Felipe II de la Universidad Complutense de Madrid en el que por una parte existía un *blogdeblogs* que vinculaba las bitácoras de los alumnos y por otra, un blog de profesores llamado blog de campo donde se tomaban datos y referencias necesarias para la mejora de la práctica docente. También cabe resaltar el trabajo de López (2012) en el cual se puso en práctica durante dos cursos académicos consecutivos en la asignatura 'TIC y Educación Social' de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla un espacio virtual docente que se componía de más de 40 blogs relacionados con las tecnologías y los contextos educativos. Se trataba de blogs para actividades determinadas, para comentar el desarrollo de la asignatura, un repositorio didáctico sobre el ámbito socio-educativo, para reflexionar... Otras experiencias similares son las citadas por autores como González, García y Gonzalo (2011) sobre una comunidad virtual de blogs en los grados de Ingeniería en Sistemas Audiovisuales y Multimedia y de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos durante el curso 2010/11, la de García-Sabater, Canos-Daros, Vidal-Carreras y García-Sabater (2011) en diversas asignaturas correspondientes a másteres oficiales de la Universidad Politécnica de Valencia, la de Daros et al. (2011) con la creación de un planeta en la asignatura 'Control de Inventarios' de un máster oficial de Ingeniería de Mantenimiento de la Universidad Politécnica de Valencia, o la de Cid, Dapía, Escudero y Escudero (2012) con estudiantes de 'Educación para la salud y su didáctica' del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Vigo. En esta última, se creó un edublog grupal en el que iban insertados los blogs realizados por diferentes grupos de estudiantes y que permitió la comunicación bidireccional entre estudiante-profesora y estudiante-estudiante, el aprendizaje compartido y la evaluación continua del trabajo del alumnado.

Conclusiones

Como se puede observar, desde que por el año 2003 se iniciaran las primeras experiencias con edublogs en asignaturas impartidas en educación superior en España, han sido muchas las propuestas docentes que se han aventurado a incluir en sus asignaturas este tipo de recurso. Vemos que su uso es práctico tanto en asignaturas de la rama de ciencias sociales, como en las de la salud, humanidades, ingenierías y arquitecturas o ciencias fundamentales. Además, se trata de un recurso que se ha extendido por todo el territorio nacional e incluso ya abarca proyectos interuniversitarios.

Su tipología de uso varía en función de la asignatura y el contexto que se dé en cada situación, pero sobre todo, de la finalidad que persiga el docente al ponerlo al servicio de los alumnos. En otras palabras, el tipo de uso de blog que escoja el profesorado como recurso docente condicionará el grado de interacción y colaboración que se cree para llevar a cabo la experiencia. Como hemos podido observar a lo largo de este trabajo, la utilización de los blogs en educación superior tiene diversas posibilidades.



Empezando por los blogs como meros transmisores de información relacionada con la asignatura (A), pasando a hacer partícipes a los estudiantes en los blogs a través de sus comentarios (B) o dando una mayor responsabilidad del alumnado haciéndolos co-autores junto al profesorado del blog (C), o la opción de que sean los propios alumnos los propios gestores de sus blogs, ya sea de forma individual o colectiva (D). Recientemente hemos observado experiencias que van más allá y que fusionan en una misma comunidad educativa o red de aprendizaje, también llamadas blogosferas educativas, los diferentes blogs docentes y discentes que engloba una asignatura (E).

En conclusión, y en sintonía con los trabajos abordados en esta revisión, las posibilidades y planteamientos que puede hacer el docente universitario para favorecer el proceso de aprendizaje autónomo a través de los edublogs son múltiples, incluso dentro de las cinco categorías comentadas.

Referencias Bibliográficas

- ABAD, R. (2010). Aplicaciones Web 2.0 como recursos didácticos interactivos en los estudios de Bellas Artes. *Relada*, 4 (4): 249-256. <http://serviciosgate.upm.es/ojs/index.php/relada/article/viewFile/118/114>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- ALONSO, J.R.; RÍO, A.S. y BLANCO, E.M. (2008). LA WEB 2.0 EN LA ENSEÑANZA DE INTRODUCCION A LA ARQUITECTURA. *Repositori Digital de la Universitat de Girona*. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/906/215.pdf?sequence=1>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- ANTOLÍN, L., MOLINA, P., VILLAMÓN, M., DEVÍS-DEVÍS, J., PÉREZ-SAMANIEGO, V. (2011). Usos de blogs en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 7, pp.12-18. <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/download/261/1015>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- BALAGUÉ, F. (2009). *Ús dels blogs com a suport del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'educació superior*. Tesis doctoral. http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2944/FBP_TESI.pdf. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- BELÉNDEZ, A.; ÁLVAREZ, M.L.; BELÉNDEZ, T.; MONLLOR, F.; GALLEGU, S. (2010). Innovación Tecnológica Educativa en Física, Óptica y Telecomunicaciones. *Comunicación presentada en el XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación. Universidad de Cantabria Santander, 6 a 9 de julio de 2010* http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14251/1/CUIEET2010_GITEFOT_Santander_2010.pdf. Fecha de consulta, 20/9/2012.
- BERNÁRDEZ, R. (2010). Realización de blogs como actividad obligatoria en la asignatura de conocimientos básicos sobre visión. *Relada*, 4 (1): 1-8. <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/viewFile/88/84>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- BLANCO, S. (2005). Los weblogs como herramienta didáctica en el seno de una asignatura curricular (pp.151-166). En G. García (coord.): *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. http://firgoa.usc.es/drupal/files/EcosistemaDigital_0.pdf#page=151. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- CABERO, J; LÓPEZ, E.; BALLESTEROS, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 6, núm 2. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/780/78012947003.pdf>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- CALABUIG, S. (2011). Aprender a aprender a partir de la coevaluación: una experiencia d'autoregulación d'aprenentatges a partir dels blocs educatius dels alumnes de Grau d'Educació Primària. *II Jornades de Bones Pràctiques 2011*. http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/3573/salvador_calabuig.pdf?sequence=1. Fecha de consulta, 19/9/2012.



- CASTAÑEDA, L.; SOTO, F.J. y GUTIÉRREZ, I. (2011). TIC y Educación Social, una experiencia de innovación docente basada en la red social. *Congreso Internacional de Innovación docente. Universidad politécnica de Cartagena*. <http://repositorio.bib.upct.es:8080/jspui/bitstream/10317/2114/1/c51.pdf>. Fecha de consulta, 20/9/2012.
- CHAÍN-NAVARRO, C., MARTÍNEZ-SOLÍS, L. y SÁNCHEZ-BAENA, J.J. (2008). *Motivar desde la innovación en la enseñanza universitaria: El blog Calidad. RED. Revista de Educación a Distancia. Nº 21* <http://www.um.es/ead/red/21/chain.pdf>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- CID, M.C.; DAPÍA, M.D.; ESCUDERO, M. y ESCUDERO, R. (2012). Análisis de un edublog colaborativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Xornada de Innovación Educativa 2012. Universidad de Vigo*. <http://webs.uvigo.es/xie2012/Docs/XIE%202012.pdf#page=107>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC. <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/propuestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b70>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- CUESTA, P. (2008) Utilizando herramientas de la Web 2.0 en la adaptación de la materia Sistemas Multiagente al EEES. http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2008/p099_PCuesta.pdf. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- DAROS, L.C.; MARÍN-GARCÍA, J.A.; ROMANO, C.A.; MIRALLES, C.; SABATER, J.J.G.; MARÍN, R.P.; SABATER, J.P.G.; MASCARRELL, C.S y CARRERAS, P.I.V. (2011). Using blogs in teaching postgraduate courses. En *Conference Promotion and Innovation with New Technologies in Engineering Education (FINTDI)*, 2011 <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5948890>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- DEL VALLE, I. (2010) Técnicas para Promover el Aprendizaje Virtual Web 2.0: Aplicaciones del blogfolio. RELADA - Revista Electrónica de ADA-Madrid, Vol 4, No 1. <http://serviciosgate.upm.es/ojs/index.php/relada/article/viewFile/91/87>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- GALLEGO, A.; GARCÍA, M.A.; CARINUÑO, R.M.; FERNÁNDEZ, P. y DURAND, J.S. (2006). La enseñanza de las Ciencias Químicas en las e-learning de las universidades españolas y su adaptación al EEES. *Universidad Europea de Madrid. Escuela de Dirección y Administración de Proyectos*. <http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2005/archivos/EDAP/EDAP22.pdf>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- GALLEGO, D.J.; MARTÍN-CUADRADO, A.M. y CACHEIRO, M.L. (2010). Aprendiendo de forma colaborativa a través de las herramientas Web 2.0. En R. Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma Tre, 163-178. http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/Claves-para-la-investigacion_163_178-Cap-14.pdf. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- GALLEGO-LORENZO, J. (2008). Dinamización de la asignatura Bibliografía y fuentes de información mediante un blog como herramienta de aprendizaje. *Informe interno. Área de Biblioteconomía y Documentación, Universidad de León*. <http://eprints.rclis.org/16854/>. Fecha de consulta, 20/9/2012.
- GARCÍA, A. y DÍAZ, E. (2011). ¿Es factible el Edupunk en la formación universitaria española? Herramientas 2.0, confeccionando espacios de formación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Vol. 187 - Extra 3: 213-217. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1429/1437>. Fecha de consulta, 20/9/2012.



- GARCÍA-SABATER, J.J.; CANOS-DAROS, L.; VIDAL-CARRERAS, P.I.; GARCÍA-SABATER, P. (2011). Experiencias en el uso de blogs como herramienta de aprendizaje. Comunicación presentada en el 5th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management. XV Congreso de Ingeniería de Organización. Cartagena, 7 a 9 de Septiembre de 2011. http://adingor.es/congresos/web/uploads/cio/cio2011/innovacion_docente/388-396.pdf. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- GEWERC, A. (2005). El uso de weblogs en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, 1, 9-23. <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6229/2/Weblogs%20en%20la%20docencia%20universitaria.pdf>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- GONZÁLEZ, R.; GARCÍA, F.E. y GONZALO, N. (2011). Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje. *Relada* 5 (3), 2011. http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web_VI_jornadas_ADA/comunicaciones/35_Gonzalez.pdf. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- IGLESIAS-GARCÍA, M. y RUBIO-QUEREDA, P. (2011). El uso de blogs como herramienta educativa en la asignatura Comunicación y Mercado de trabajo. *RUA. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*. <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17991/1/BlogsYmercadoTrabajoBarna2011.pdf>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- LIMA, J. (2008) La utilización de Weblogs como instrumento de educación en derechos humanos dentro de la plataforma WebCT de la Universidad Complutense de Madrid en el contexto del Proceso de Convergencia Europea de Educación Superior. *IV Jornada Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual (Resultados)*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 111-115. <http://eprints.ucm.es/7798/1/campusvirtual118-122.pdf>. Fecha de consulta, 20/9/2012.
- LLEDÓ, A., LORENZO, G., PERANDONES, T.M., RIERA, N. y TORTOSA, M.T. (2009). Un aprendizaje constructivista a través de la web 2.0 y la incorporación del blog como recurso metodológico en la docencia universitaria. Actas del Congreso de Docencia Universitaria "Docencia e innovación educativa en el escenario de los nuevos planes de estudio universitarios". <http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/15123/1/Comunicaci%C3%B3n%20de%20Vigo%2005.AsuncionLledo.doc.pdf>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- LÓPEZ, E. (2012). Docencia e innovación didáctica universitaria con software social. *Revista UPO innova*, VOL. I <http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/viewFile/108/103>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- LÓPEZ, E. y LORENTE, M.C. (2010). Incorporación de nuevas estrategias de enseñanza en la Universidad: blogs en "Didáctica General". *Educatio Siglo XXI*, 28(1):191-208. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820103010762.pdf>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- LORENZO, M.; TRUJILLO, J.M.; LORENZO, R. y PÉREZ, E. (2011). Usos del weblog en la universidad para gestión de conocimiento y trabajo en red. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 39 pp. 141 – 154. <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/11.pdf>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- LOZANO-QUIJADA, C.; POVEDA-PAGÁN, E.J.; TOLEDO-MARHUENDA, J.V. y HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, S. (2011). Valoración de los estudiantes de fisioterapia de un blog docente. Póster presentado en el *Congreso Internacional de Innovación Docente celebrado en Cartagena del 6 al 8 de julio de 2011*. <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2442/1/p112.pdf>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- MARTÍN, M.A. y ALONSO, L. (2009). Los blogs y su utilidad en la enseñanza de la Historia de la Educación. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520103000340.pdf>. Fecha de consulta, 20/9/2012.



- MARTÍNEZ, A. y HERMOSILLA, J.M. (2010). El blog como herramienta didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 38 Julio- Diciembre 2010 pp. 165 – 175. <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/13.pdf>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento-marco. http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf Fecha de consulta, 08.05.2010.
- MERELO, J.J. y TRICAS, F. (2004). Webblogging in computer science classes. En: *Proceedings of Innovation, Technology and Research Education, International Conference on Education*, Bilbao, 302-307. <http://geneura.ugr.es/~jmerelo/presentaciones/IADATe/weblogging-computer-science.pdf>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- ORIHUELA, J. L., SANTOS, M. L. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: Experiencias con bitácoras de alumnos. *Quaderns Digitals*, 35: 1-7. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=7751. Fecha de consulta, 20/9/2012.
- PINO-DÍAZ, J.; PALOMARES, R.; GÓMEZ, C. y OTERO, Á. (2009). La web 2.0 en las asignaturas de documentación del Campus virtual de la Universidad de Málaga: el caso de documentación administrativa. *Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre uso y buenas prácticas con TIC. La Web 2.0. Málaga*. http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/16152/1/Pino_y_otros.pdf. Fecha de consulta, 20/9/2012.
- RUIZ, J. y EXPÓSITO, F. (2008). El uso didáctico del blog o bitácora: la experiencia del glosario de psicología social aplicada. En: *Actas de las I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas* (Cádiz, del 19 al 21 de septiembre de 2006). <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=k5d-5m4bN20C&oi=fnd&pg=PA39&dq=edublogs+universidad+experiencia+innovacion&ots=QtCMN8Q67R&sig=m-kN1k5TcbnDgFx21tLrLUzi-wk#v=onepage&q=edublogs%20universidad%20experiencia%20innovacion&f=false>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- RUIZ, M. y ABELLA, V. (2011). Creación de un blog educativo como herramienta TIC e instrumento TAC en el ámbito universitario. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4):53-70. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8526/8612. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- SÁNCHEZ, M.L. (2011). El uso del blog para fomentar el aprendizaje colaborativo en alumnos de maestría. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 21 <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/view/247587/331526>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- SANTOS, J.I.; GALÁN, J.M. Y DEL OLMO, R. (2005). Nuevas estrategias de enseñanza: experiencia con Weblogs. *IX Congreso de Ingeniería de Organización. Gijón, 8 y 9 de septiembre de 2005*. <http://www.adingor.es/Documentacion/CIO/cio2005/items/ponencias/120.pdf>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- TARANCÓN, M.A. (2006). Utilización de algunos recursos de Internet en la Docencia de las asignaturas de Ciencias Sociales. En: *II Encuentro Intercampus de la UCLM sobre Innovación Docente*. Toledo. Recuperado 1 septiembre de 2008, de http://www.uclm.org/organos/vic_docencia/uie/pdf/intercampus/intercampusII/comunicaciones/TEXT%20INTEGRO%20-%20MIGUEL%20A%20%20TARANCON%20-%20sistemas_intercampus.doc. Fecha de consulta, 17/9/2012.



Reseña Curricular de la autoría

Alexandra Valencia Peris es licenciada en CC. de la Actividad Física y el Deporte, diplomada en Magisterio de Ed. Primaria especialidad en Ed. Física y obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en la Universitat de València. En la actualidad se encuentra realizando la tesis doctoral y trabaja como profesora ayudante en el departamento de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica y Corporal de dicha universidad. También participa, junto con el profesor Joan Pere Molina, en un proyecto de innovación educativa sobre el uso de blogs en educación superior. Sus campos de investigación son la actividad física y la salud y la enseñanza de la educación física, sobre los que ha publicado diversos trabajos a nivel nacional e internacional.

Joan Pere Molina Alventosa es profesor Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universitat de València. Licenciado en Educación Física por esta Universidad. Tiene el Diploma en Estudios Avanzados y está finalizando su tesis doctoral sobre el uso de materiales curriculares impresos en educación física. Ha participado en diversos proyectos de innovación educativa en el ámbito universitario relacionados con el uso de blogs. Sus campos de investigación son la enseñanza de la actividad física y el deporte y la formación docente, sobre los que ha publicado diversos trabajos en obras colectivas, así como en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es coordinador del título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València.



EVOLUCIÓN DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA CON BLOGS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

Molina Alventosa, Joan Pere

Departament d'Educació Física i Esportiva, Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Universitat de València, Gascó Oliag, 3, 46010 Valencia (España). juan.p.molina@uv.es

Valencia-Peris, Alexandra

Departament de Didàctica de l'Expressió M., P. i Corporal, Facultat de Magisteri, Universitat de València, Avinguda dels Tarongers, 4, 46022 Valencia (España). alexandra.valencia@uv.es

Valenciano Valcárcel, Javier

Departamento de Didáctica de la Expresión M., P. y Corporal. Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla La Mancha, Avda Carlos III s/n 45071 Toledo (España) javier.valenciano@uclm.es

Pérez Samaniego, Víctor

Departament d'Educació Física i Esportiva, Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Universitat de València, Gascó Oliag, 3, 46010 Valencia (España). victor.m.perez@uv.es

Devís Devís, Jose

Departament d'Educació Física i Esportiva, Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Universitat de València, Gascó Oliag, 3, 46010 Valencia (España). jose.devis@uv.es

Resumen: El presente trabajo muestra la evolución de una experiencia de innovación educativa en el uso didáctico de los blogs iniciado por un grupo de innovación de la Universitat de València (UV). La experiencia se ha llevado a cabo a través de cuatro proyectos de innovación financiados por la UV en los cursos académicos: 2009/10, 2010/11, 2011/12 y 2012/13. En el primer proyecto se diseñaron y se contrastaron varias formas de uso de los blogs. En el segundo, los blogs y sus diferentes usos se integraron en la evaluación continua de las asignaturas, conforme a las necesidades de cada una de ellas. En el tercero se utilizaron los blogs para el seguimiento de actividades académicas complementarias y transversales, y el desarrollo de competencias instrumentales. En el último, actualmente en curso, se ha ampliado el grupo, conformándose como red de innovación educativa con la participación de profesorado de otras universidades y áreas de conocimiento, y se está profundizando en el aprendizaje colaborativo a través del uso didáctico de los blogs.

Palabras Clave: edublogs, innovación educativa, educación superior, educación física.



Introducción

En los últimos años estamos asistiendo a una expansión en el uso de internet y de sus múltiples y eficientes utilidades de acceso a la información dentro del trabajo académico universitario. Un grupo de estas utilidades son las vinculadas a la web 2.0, es decir, las aplicaciones web que facilitan la participación y el intercambio de información e interacción entre los usuarios. Una de las herramientas de la web 2.0 son los blogs, lugares web donde uno o más autores publican periódicamente mensajes (también llamados entradas o *posts*) con información, generalmente textual, pudiendo sus lectores participar añadiendo comentarios a estos mensajes. Su sencillez de manejo, la posibilidad de incorporar contenidos multimedia o enlazar otras fuentes de información relacionadas, así como la participación y la interacción social que promueven hacen de los blogs una de las herramientas con más posibilidades de uso didáctico.

Aunque las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no son una novedad en la enseñanza universitaria española, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las experiencias y los proyectos piloto que lo precedieron parecen haber impulsado todavía más su uso. En relación con los blogs, observamos que el nuevo marco de la Educación Superior presenta algunas demandas que los convertiría en un recurso muy apropiado para el desarrollo de las enseñanzas. En concreto, mientras en el sistema anterior el crédito representaba el número de horas de actividad lectiva, el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) engloba todo el trabajo requerido al estudiante para conseguir los objetivos del programa de estudios. Planificar con créditos ECTS implica, por tanto, especificar la carga de trabajo que le supone al estudiante realizar el conjunto de actividades que integran la propuesta didáctica de una materia, más allá del tiempo lectivo previsto en el horario. Asimismo, la implantación del EEES ha traído consigo una reorganización del sistema de enseñanza para adaptarlo a un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes.

Como hemos apuntado, en este escenario los blogs podrían resultar sumamente útiles. Por un lado, pueden orientar parte del trabajo no presencial del estudiante, de modo que ese trabajo no quedara relegado exclusivamente a las formas clásicas de estudio o preparación de la materia. Los edublogs permiten ampliar los límites espacio-temporales del aula presencial. Su uso va más allá de los aprendizajes que puedan producirse en el aula y en el horario de clase y, de esta manera, puede prolongar las actividades formativas presenciales o conectarlas con otras que sirvan para profundizar en aspectos de interés previstos o suscitados según avance el programa de la asignatura. Además, la participación que exigen a los estudiantes estimula el desarrollo de competencias para un aprendizaje activo, autónomo y reflexivo. Aunque los usos del blog sean muy diversos, en general los estudiantes han de movilizar múltiples capacidades para resolver las tareas propuestas y elaborar, documentar y contrastar sus aportaciones. De hecho, el uso de este tipo de recursos ha suscitado un enorme interés tanto en el contexto español (Aguaded, López Meneses y Alonso Díaz, 2010; Blanco, 2005; Gewerc, 2005; González Sánchez y García Muiña, 2009; López Meneses y Martín Sánchez, 2009; Marzal y Butera, 2007; Orihuela y Santos, 2004) como internacional (Farmer, Yue y Brooks, 2008; Ladyshevsky y Gardner, 2008; Philip y Nicholls, 2009; Williams y Jacobs, 2004).

El objetivo de este trabajo es describir brevemente el proceso de una experiencia de innovación educativa referente al uso didáctico de los blogs, llevada a cabo por un grupo de profesores de Educación Superior a lo largo de varios proyectos financiados por la Universitat de València (España).



Antecedentes de la experiencia

Los inicios de esta experiencia se remontan al curso 2006/07, con el uso de un foro del aula virtual para solventar un problema docente en la asignatura de Diseño Curricular de la Educación Física de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València. Las clases prácticas de esta asignatura se dedicaban al diseño por parte de los estudiantes de una Programación Didáctica de Educación Física para Educación Secundaria. En esas clases, mientras orientaba y supervisaba el trabajo de los estudiantes, el profesor detectó que los estudiantes tenían dificultades para abordar las tareas porque tenían un conocimiento insuficiente de los contenidos que se impartían paralelamente en las lecciones teóricas. Con la intención de que llevasen al día la asignatura, en un principio, se estableció la estrategia de señalar al final de cada tema teórico una serie de preguntas de examen que el alumnado respondía, haciéndose una puesta en común en clase. Sin embargo, esto restaba tiempo para el desarrollo de los contenidos de las clases. Se necesitaba un recurso didáctico no presencial, por lo que en el curso 2006-07 se utilizó un foro del aula virtual. Sin embargo, la experiencia no fue del todo satisfactoria en cuanto a participación y, al curso siguiente, se optó por el blog que ofrecía mayores posibilidades. Este recurso se utilizó durante los 4 cursos académicos posteriores en la misma asignatura. Se decidió utilizar, concretamente, la plataforma Blogger por las siguientes razones: gratuidad y libertad en su uso, facilidad en la creación del blog y manejo muy intuitivo, facilidad en la carga de imágenes e inserción de archivos multimedia dada su total compatibilidad con otros servicios on-line de almacenamiento, disponibilidad de multitud de herramientas y utilidades compatibles y experiencia previa del profesor en el uso de la misma.

Por otro lado y ante el inicio de la implantación progresiva de los estudios de Grado en la FCAFE de la Universitat de València, en el curso 2009-10, el grupo de profesores que conforman la Unidad de Investigación de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (UTPAFIDE), decidieron constituirse como Grupo de Innovación Educativa (GID) y presentar un proyecto relacionado con el diseño, desarrollo y evaluación de diversos usos de blogs, a una convocatoria específica de innovación educativa de dicha universidad (subprograma Finestra Oberta). Tras este primer paso, surgieron tres proyectos más que han ido consolidando y mejorando la utilidad del uso de los blogs como recurso didáctico en educación superior. A continuación se presentan los fines, características generales y conclusiones de los diferentes proyectos para mostrar cuál ha sido la evolución y el desarrollo de la puesta en práctica de la experiencia a lo largo de cuatro cursos académicos consecutivos: 2009/10, 2010/11, 2011/12 y 2012/13.

Desarrollo del 1^{er} proyecto (2009-10)

La finalidad del primer proyecto fue el diseño, desarrollo y evaluación de diversos weblogs como recursos de innovación educativa en un grupo de asignaturas de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la FCAFE. Se quería ir adaptando las asignaturas a las exigencias de los nuevos estudios de Grado que se estaban implantando, potenciar el trabajo interdisciplinar y en equipo del profesorado y promover el desarrollo de competencias de los estudiantes relacionadas con el tratamiento de la información y el uso de las TIC. Los objetivos específicos del proyecto fueron los siguientes:

- a) Establecer el equipo de profesorado como grupo de innovación docente (GID) y formarlos en la utilización de los blogs como herramienta didáctica.
- b) Caracterizar diversos tipos, metodologías y usos innovadores de los blogs en la docencia universitaria en función de su contribución al desarrollo de competencias relacionadas con el análisis y el tratamiento de la información y con la utilización de las TIC por parte del alumnado.



- c) Establecer la contribución del uso de los blogs en la adaptación de las asignaturas participantes en el proyecto al EEES, integrando su uso en la guía docente de las asignaturas implicadas en la experiencia y poniéndolos en práctica.

Las asignaturas que formaron parte del proyecto fueron 'Judo', 'Danza y Dramatización', 'Expresión Corporal', 'Deporte y Recreación', 'Diseño curricular de la Educación Física', 'Proyectos y materiales curriculares en Educación Física' y 'Teoría y práctica del currículum de la Educación Física'. Este proyecto se desarrolló en tres fases: 1ª Fase) Formación en la creación, configuración y funcionamiento de los blogs de los miembros del GID, 2ª) Diseño de la experiencia y 3ª Fase) Puesta en práctica y análisis. Cabe resaltar que el uso que se dio a los blogs académicos creados difiere de unas asignaturas a otras. Según la matriz de Leslie (2003), la tipología de uso de blogs de dicha experiencia va desde los blogs docentes como transmisores de información de la asignatura, a los blogs docentes abiertos a la participación del alumnado a través de sus comentarios y los blogs docentes abiertos a la participación del alumnado como administradores de sus blogs y a través de sus propias entradas o *posts*.

De entre las principales conclusiones que se obtuvieron de este primer proyecto podemos destacar varias ideas (Antolín et al., 2011c). En primer lugar, se detectó que el uso de blogs permite ampliar los límites espaciotemporales del aula presencial. Ello no asegura, por sí mismo, una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que hay que considerar el uso de los blogs como un medio y no como una finalidad. Por otro lado, también se observó que no hay unos usos mejores que otros, sino más o menos adecuados en función de las características de la asignatura y el contexto de la experiencia. Además, se corroboró que el uso de blogs está relacionado con la promoción de la lectura y escritura, así como con la adquisición de habilidades de comunicación. Otro de los aspectos importantes que se resaltó fue la importancia del trabajo en equipo del profesorado universitario desarrollando proyectos interdisciplinares y transversales.

Desarrollo del 2º proyecto (2010-11)

La experiencia continuó al siguiente curso con un nuevo proyecto centrado en la búsqueda de sistemas de evaluación continua del aprendizaje adecuados a los diversos usos de edublogs que se habían puesto de manifiesto en el proyecto anterior. Asimismo, en esta ocasión se incorporaron procesos de evaluación de la experiencia, a partir de las opiniones de los docentes y del alumnado. De entre los principales objetivos que se fijaron en este segundo proyecto destacan los siguientes:

- a) Potenciar el trabajo interdisciplinar y en equipo del profesorado y contribuir a su consolidación como GID.
- b) Definir formas de evaluación continuada del aprendizaje según el tipo y características del blog utilizado en la asignatura.
- c) Relacionar las formas de evaluación del aprendizaje del alumnado definidas con el desarrollo de competencias vinculadas con el análisis y tratamiento de la información, y con la utilización de las TIC por parte del alumnado.

En este caso las asignaturas que formaron parte de la experiencia provenían de la licenciatura y del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València y del grado en Maestro Educación Primaria de la Universidad de Castilla La Mancha. Se integraba de esta manera a profesorado y a asignaturas de otras universidades, fomentando la colaboración interuniversitaria. Los profesores diseñaron los blogs y las actividades para darle contenido, así como el modo en que serían encajados en el sistema de evaluación y en la guía docente de cada una de las asignaturas. La naturaleza teórica y/o práctica de cada asignatura y la experiencia previa de cada profesor en el



uso de los blogs fueron los principales determinantes a la hora de plantear el estilo concreto de uso del blog para la evaluación continua.

Los estilos de uso de los blogs se corresponden con los mencionados en la explicación del primer proyecto, es decir, desde el blog docente en el cual puede participar el alumnado a través de comentarios y/o entradas, hasta blogs en los que son los estudiantes los propios administradores de sus blogs. En relación con la evaluación del trabajo realizado por los estudiantes referente a los blogs, el peso de los porcentajes que se atribuían a esta parte de la asignatura oscilaban entre el 20% y el 45%. Aunque las formas de evaluar eran distintas en función de la asignatura, en general los blogs servían para poner una atención mayor en los procesos de construcción del aprendizaje y no solo en los resultados. Es decir, el uso de blogs ayudó a hacer visible ese proceso autónomo de resolución de las tareas y trabajos individuales o colectivos y la progresión de los aprendizajes.

El profesorado detectó la dificultad de compatibilizar la dedicación docente que requiere una evaluación formativa con el problema estructural de una elevada ratio alumnado-profesor, ya que era muy complicado realizar una evaluación formativa con grupos tan masificados (ratios que oscilaban entre los 50 y los 133 alumnos). Por otro lado, también se constató que la integración de los blogs en sistemas de evaluación formativa puede ser una estrategia útil para reforzar el trabajo autónomo del alumnado. Además del estudio individual y de la elaboración de trabajos, las contribuciones de los estudiantes a los blogs didácticos son otra oportunidad para profundizar en los contenidos de las asignaturas y para evaluar los aprendizajes. Hay que tener en cuenta que los blogs, al no estar atados al tiempo y al espacio del aula, pueden incentivar un nivel de reflexión mayor y dar la oportunidad de documentarse y reflexionar respecto a las cuestiones planteadas. De esta manera, se estimulan capacidades personales de trabajo intelectual que favorecen una serie de competencias reclamadas en el EEES, como por ejemplo el aprender a aprender. Indudablemente, para todo ello el trabajo relacionado con los blogs debería estar considerado justamente en el sistema de evaluación de las asignaturas e interesarse tanto por el blog como “producto” como “proceso”.

Desarrollo del 3^{er} proyecto (2011-12)

El tercer proyecto llevado a cabo el pasado curso académico por el GID pretendía fomentar el uso didáctico de los blogs como recurso de participación y seguimiento de actividades académicas complementarias y transversales, para el desarrollo de competencias instrumentales de un grupo de asignaturas del grado y la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València y del grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla La Mancha. Entre los principales objetivos que se fijaron, destacan:

- a) Contribuir al desarrollo de competencias instrumentales del alumnado recogidas en los títulos oficiales de grado y postgrado de las asignaturas participantes en el proyecto.
- b) Diseñar y llevar a cabo una revista interdisciplinar en formato weblog para su uso por parte del alumnado de las asignaturas participantes en el proyecto.
- c) Utilizar los blogs para facilitar al alumnado el seguimiento, puesta en común y valoración crítica de los aspectos desarrollados en las actividades complementarias y transversales realizadas en seminarios dirigidos a los estudiantes de las diferentes asignaturas.



Para conseguirlos, además de continuar con el uso de los diferentes edublogs específicos o disciplinares de cada una de las asignaturas participantes orientándolos, esta vez, hacia el desarrollo de las competencias instrumentales, se utilizaron dos nuevos blogs para promover el trabajo interdisciplinar.

Uno de estos blogs interdisciplinares fue una revista-blog de las asignaturas administrada conjuntamente por el profesorado y un grupo de estudiantes. Esta revista-blog se conformó como un proyecto de innovación educativa discente que contó con el reconocimiento, como grupo de estudiantes innovadores, por parte de la Universitat de València a través de su programa ESTIC (2011-12) dirigido a instaurar modelos de aprendizaje y estudio colaborativo entre el alumnado, así como el uso y aplicación de TIC en el ámbito universitario. La revista-blog estaba abierta a la participación del alumnado a través de la elaboración de *posts* originales, de entre 400 y 800 palabras, cuyo contenido podía versar sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza de las actividades físico-deportivas que se trataban a las asignaturas de 'Teoría y práctica del currículum de la Educación Física' y 'Diseño curricular de la Educación Física' (de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) y 'Metodología de la enseñanza de las actividades físicas y el deporte' y 'Planificación y evaluación de las actividades físicas y el Deporte' (del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). El *post* podía ser un artículo de opinión, una entrevista, una reseña de un libro, una reflexión sobre una película, una crónica de un acontecimiento, una revisión bibliográfica sobre un tema específico, una crítica a algún artículo científico, una aclaración conceptual, etc. Los *posts* se enviaban por e-mail y se procedía a su evaluación anónima a través del método de doble ciego por estudiantes del consejo de redacción de la revista-blog. Los *posts* evaluados positivamente se publicaban y se abrían a la participación de los estudiantes lectores de la revista-blog a través de sus comentarios. En su memoria final el grupo de estudiantes aporta la siguiente conclusión: *"la revista-blog es un muy buen estímulo para la implicación del alumnado en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de las actividades físico-deportivas, ya que nos ha ofrecido a los estudiantes la posibilidad de publicar posts por expresar nuestras inquietudes y reflexiones y se ha constituido como un espacio de aportación de información, de reflexión, de crítica, de debate, de intercambio de experiencias y aprendizajes; en definitiva, un espacio para compartir con nuestros compañeros"*. Señalar también que esta revista-blog se presentó a la VI edición de los premios Espiral de edublogs, obteniendo el 3^{er} premio en la categoría de 'Blogs de Formación de Personas Adultas, Escuelas Oficiales de Idiomas y Universidad'.

El otro blog que se utilizó con carácter interdisciplinar se dirigió al seguimiento de un seminario de formación permanente conformado por una serie de actividades complementarias dirigidas a la participación de los estudiantes. Concretamente, se desarrollaron cuatro conferencias puntuales, un seminario de educación con objeto de la celebración del 25 aniversario de la FCAFE, las X jornadas de la UTPAFIDE y la 2ª Jornada de Innovación Educativa de la FCAFE. Estas actividades tenían un carácter presencial, pero después diferentes grupos de estudiantes se encargaron de elaborar vídeos-resúmenes de las actividades que se colgaban en Youtube y se insertaban como *posts* en el blog de la UTPAFIDE. Así estos *posts* eran una prolongación no presencial de participación virtual e interactiva entre los estudiantes en las actividades desarrolladas.

Constitución de la red de innovación: 4º proyecto (2012-13)

La finalidad que persigue este último proyecto, que acaba de iniciarse, es la de orientar el uso de los edublogs de las diversas asignaturas participantes para crear actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo, tanto de los estudiantes como del profesorado participante. De entre los principales objetivos que se han fijado para la consecución del mismo destacamos los siguientes:



- a) Ampliar el GID conformándolo como red de innovación integrando profesorado nuevo de otros departamentos de la Universitat de València y de otras universidades, así como formarlo en la utilización de los edublogs como recurso didáctico.
- b) Definir estrategias y recursos metodológicos que fomenten el aprendizaje colaborativo, tanto entre el alumnado como entre el profesorado participante en la experiencia.
- c) Diseñar y poner en práctica edublogs de carácter interdisciplinar y transversal para el desarrollo de competencias instrumentales del alumnado recogidas en los títulos oficiales de Grado y Postgrado de las asignaturas participantes en el proyecto.

Como se ha apuntado, este proyecto pretende favorecer procesos de aprendizaje colaborativo, entendiéndose éste como un aprendizaje interactivo en grupo que tiene su fundamentación pedagógica en el constructivismo social y que se produce cuando el alumnado y el profesorado trabajan juntos para crear el conocimiento. Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer. El aprendizaje colaborativo es un proceso de construcción social en que cada estudiante aprende más de lo que aprendería por él mismo, gracias a la interacción con el resto de compañeros. Se tratará, pues, de aprender a colaborar y colaborar para aprender.

En concreto, en este nuevo proyecto participa profesorado de la Universitat de València (Departamentos de Educación Física y Deportiva, de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y de Sociología y Antropología Social), de la Universidad de Castilla La Mancha (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal), de la Universidad Miguel Hernández (Departamento de Psicología de la Salud -área de Educación Física y Deportiva-), de la Universidad del País Vasco (Departamento de Educación Física y Deportiva) y de la Universidad Cardenal Herrera – CEU (Departamentos de Educación Audiovisual, Publicidad y Tecnología de la Información y de Comunicación e Información Periodística).

Conclusiones

En esta comunicación hemos descrito el proceso seguido por el grupo de profesores que estamos desarrollando esta experiencia de innovación educativa con edublogs a través de los distintos proyectos concedidos por la UV. Creemos que la principal contribución de este trabajo es que puede ayudar a otros grupos a organizar y tomar decisiones sobre la estrategia a seguir, pues la innovación es un proceso largo, de varios cursos académicos, en el cual hay que calibrar bien unos esfuerzos docentes que se deben compartir con otras facetas profesionales universitarias como la de gestión y la de investigación. En este sentido, queremos finalizar señalando algunas conclusiones que para nosotros son importantes destacar de estos años:

- a) *Soporte institucional de la innovación.* En los procesos de innovación educativa es clave que exista un apoyo y reconocimiento institucional. Los proyectos concedidos por la UV durante estos cuatro cursos académicos incentivan no sólo la continuidad de la experiencia sino también su ampliación. Por ejemplo, la convocatoria para este curso abría la posibilidad de generar redes de innovación a la que nos hemos acogido. Es decir, el formato y condiciones de las convocatorias institucionales de proyectos condicionan bastante la innovación.



- b) *Ampliación e interdisciplinariedad del equipo de innovación.* Es importante ir ampliando el equipo de innovación. En nuestro caso, comenzamos configurándonos como GID un grupo de 5 profesores todos del Departamento de Educación Física y deportiva de la UV. Después integramos otro profesor de la Universidad de Castilla La Mancha y para este curso nos hemos constituido como red de innovación, incorporando profesorado de otras Universidades y de otras áreas de conocimiento. En la actualidad somos un total de 28 miembros los que formamos la red.
- c) *Difusión de la innovación.* Una experiencia de innovación no debe quedarse en un informe final e institucional de carácter interno. Es importante darla a conocer y estar en contacto con otras experiencias de innovación, pudiendo así compartir conocimientos. Al finalizar cada uno de los proyectos de innovación, la UV nos exigía la presentación de un informe final, así como la exposición de los proyectos en unos encuentros, los Trobades d'Innovació Educativa de la UV, donde hemos presentado dos comunicaciones (Antolín et al. 2011a y Molina et al. 2012). También hemos presentado dos comunicaciones al Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y Educación Superior (FECIES) (Antolín et al. 2011b y 2012). En cuanto a artículos, hemos publicado uno (Antolín et al., 2011c) y hemos presentado dos en revistas en las que estamos a la espera del resultado del proceso de revisión por pares. También hemos organizado dos Jornadas de Innovación Educativa en la FCAFE (el 8 de junio de 2010 y el 6 de junio de 2012) dedicadas al uso de blogs en este centro.
- d) *Variedad en los contenidos desarrollados, formas de uso de los blogs, metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.* Aunque los blogs pueden ser un elemento de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su mera adopción no asegura la misma. Las características del profesorado y el alumnado, el contexto, así como los problemas y necesidades planteadas son las que debe atender el uso de los blogs y las que marcan su adecuación didáctica. Lo que puede ser bueno para un profesor o un grupo de estudiantes puede no serlo o, incluso resultar contraproducente, para otro, y viceversa. Por este motivo, consideramos muy importante que cada uno de los profesores participantes en una experiencia de innovación educativa de las características de la que hemos comentado, comience definiendo los problemas y necesidades docentes concretas y contextuales de su asignatura. El uso de edublogs requiere cambios metodológicos, pero también cambios en las formas de evaluación. Estamos de acuerdo con Brown, Bull y Pendlebury (1997) en que los cambios metodológicos en la educación superior deben suponer también cambios en las formas de evaluación. Los blogs son un buen recurso metodológico, pero requieren de formas de evaluación continua acordes con su uso.
- e) *Cambio en la actitud del profesorado.* Pasar de las metodologías basadas en la enseñanza a las metodologías basadas en el aprendizaje significa un cambio de actitud docente. Como hemos dicho, los blogs pueden ser un elemento de mejora docente, pero únicamente cuando se integren, tal y como indica Fullan (2001), dentro de nuevas destrezas docentes, nuevos comportamientos y prácticas, y nuevas creencias y concepciones educativas. Es en estos aspectos donde encontramos los auténticos elementos de innovación educativa. Los blogs pueden facilitar procesos de mejora educativa, pero también pueden terminar reproduciendo estilos de enseñanza tradicionales. En este sentido, estamos de acuerdo con Salinas (2004) en que los cambios de la Educación Superior relacionados con las TIC suponen, principalmente, cambios en el rol del profesor, cambios en el rol del alumnado y cambios metodológicos.



- f) *Percepción del alumnado*. En términos generales, hemos observado una percepción favorable en cuanto al uso de los edublogs por parte del alumnado. Concretamente, los consideran un recurso interesante, ventajoso, positivo, importante o útil para el desarrollo de asignaturas universitarias que les permite ampliar y profundizar en los contenidos de la asignatura, gracias a diversas utilidades de acceso a la información. La disponibilidad del blog permite acercar la asignatura a los estudiantes y sus posibilidades particulares de aprendizaje, permitiendo también la comunicación tanto entre el profesor y el alumnado como entre estos últimos.
- g) Por último, queremos hacer referencia a la *metodología utilizada a lo largo de estos años para desarrollar nuestra experiencia*. Ésta se basó en el estudio de casos y en el seminario colaborativo. Por una parte el estudio de casos es una estrategia de investigación que permite conocer empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, buscando el detalle que se establece de esta interacción a través de diversas fuentes de evidencia. Por otro lado, el seminario colaborativo es una técnica activa de enseñanza e investigación que se basa en el trabajo en grupo y el intercambio oral de información, utilizada para profundizar desde el debate y el análisis colectivo en un tema determinado. En el caso de esta experiencia, el fenómeno a estudiar fue el proceso de desarrollo de los aspectos didácticos relacionados en diversos usos de blogs entre las diversas asignaturas universitarias con profesorado, contenidos, formas de uso, metodologías de enseñanza y formas de evaluación del aprendizaje muy diferentes.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J. I., LÓPEZ, E., ALONSO, L. (2010). Formación del profesorado y software social. *Estudios sobre Educación*, 18, pp. 97-114. http://www.unav.es/educacion/ese/pagina_8.html. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- ANTOLÍN, L., MOLINA, P., VILLAMÓN, M., DEVÍS-DEVÍS, J., PÉREZ-SAMANIEGO, V. (2011a): Usos dels blogs a la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. II Trobades d'Innovació Educativa de la Universitat de València, 11-13 julio. <http://www.uv.es/udie/documents/actes%20trobadepliques%202011.pdf>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- ANTOLÍN, L., MOLINA, P., VILLAMÓN, M., DEVÍS-DEVÍS, J., PÉREZ-SAMANIEGO, V. (2011b): Uso didáctico del blog en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. VIII Foro de Evaluación la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), del 31 de mayo al 3 de junio. Santander <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/Documentos/Libros/libroresumenesviiiiforo.PDF>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- ANTOLÍN, L., MOLINA, P., VILLAMÓN, M., DEVÍS-DEVÍS, J., PÉREZ-SAMANIEGO, V. (2011c). Usos de blogs en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 7, pp.12-18. <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/download/261/1015>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- ANTOLÍN, L., MOLINA, P., PÉREZ-SAMANIEGO, V VILLAMÓN, M., DEVÍS-DEVÍS, J., VALENCIANO, J. (2012): Evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario mediante blogs. IX Foro de Evaluación la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), del 12 al 15 de junio. Santiago de Compostela. <http://www.ugr.es/~aepc/IXFORO/LIBRORESUMENESIXFORO.pdf>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- BLANCO, S. (2005). Los weblogs como herramienta didáctica en el seno de una asignatura curricular (pp.151-166). En G. García (coord.): *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. http://firgoa.usc.es/drupal/files/EcosistemaDigital_0.pdf#page=151. Fecha de consulta, 18/9/2012.



- BROWN, G.; BULL, J. Y PENDELBURY, M. (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- FARMER, B., YUE, A., BROOKS, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), pp. 123-136. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/farmer.html>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- FULLAN, M G. (2001). *The new meaning of educational change* (3ª ed.). Nueva York: Teacher College Press, University of Columbia.
- GEWERC, A. (2005). El uso de weblogs en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, 1, 9-23. <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6229/2/Weblogs%20en%20la%20docencia%20universitaria.pdf>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- GONZÁLEZ, R., GARCÍA, F. E. (2009). El blog en la docencia universitaria ¿una herramienta útil para la convergencia europea? *Relada*, 3 (2), 135-144. <http://serviciosgate.upm.es/ojs/index.php/relada/article/viewFile/70/70>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- LADYSHEWSKY, R. K., GARDNER, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(3), 241-257. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/ladyshewsky.html>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- LESLIE, S. (2003). Matrix of some uses of blogs in education. <http://www.edtechpost.ca/wordpress/2003/10/09/Matrix-of-some-uses-of-blogs-in-education/>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- LÓPEZ, E., MARTÍN, M. Á. (2009). Experiencias universitarias de innovación para la mejora de la práctica educativa en el contexto europeo. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 2. [Docentic] <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/80/119>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- MARZAL, M. A., BUTERA, M. J. (2007). Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas. *BID: textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, 19. <http://www.ub.es/bid/19marza2.htm>. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- MOLINA, P., ANTOLÍN, L., DEVÍS-DEVÍS, J., PÉREZ-SAMANIEGO, V. VALENCIANO, J. VILLAMÓN, M., (2012): Incidència dels edublocs en l'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants. III Trobades d'Innovació Educativa de la Universitat de València, 11-13 julio. http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=parsanve&path=/cream/III_Trobades/mesa_2/&name=joan_pere.mp4. Fecha de consulta, 18/9/2012.
- ORIHUELA, J. L., SANTOS, M. L. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: Experiencias con bitácoras de alumnos. *Quaderns Digitals*, 35: 1-7. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=7751. Fecha de consulta, 20/9/2012.
- PHILIP, R., NICHOLLS, J. (2009). Group blogs: Documenting collaborative drama processes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), pp. 683-699. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/philip.html>. Fecha de consulta, 17/9/2012.
- SALINAS (2004) *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/228>. Fecha de consulta, 19/9/2012.
- WILLIAMS, J. B.; JACOBS, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), pp. 232-247. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/williams.html>. Fecha de consulta, 18/9/2012.



Reseña Curricular de la autoría

Joan Pere Molina Alventosa es Licenciado en Educación Física y Diploma de Estudios Avanzados por la Universitat de València (UV) y Profesor Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Educación Física y Deportiva de la UV.

Alexandra Valencia Peris es Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Diploma de Estudios Avanzados por la Universitat de València (UV) Profesora Ayudante del Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UV.

Javier Valenciano Valcárceles doctor en Educación Física por la Universitat de València (UV) y Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Castilla La Mancha.

Víctor Pérez Samaniego es doctor en Educación Física por la Universitat de València (UV) y Profesor Titular de Universidad del Departamento de Educación Física y Deportiva de la UV.

José Devís Devíses doctor en Educación Física por la Universitat de València (UV) y Catedrático de Universidad del Departamento de Educación Física y Deportiva de la UV.



UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR E INTERFACULTATIVA PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

Chiva Sanchis, Inmaculada

Dpto. MIDE, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia, ESPAÑA *inmaculada.chiva@uv.es*

Ramos Santana, Genoveva

Dpto. MIDE, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia, ESPAÑA *genoveva.ramos@uv.es*

Alonso Arroyo, Adolfo

Dpto. Hª Ciencia y Documentación. Facultad de Medicina y Odontología, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 15, 46010, Valencia, ESPAÑA *adolfo.alonso@uv.es*

Catalá Pizarro, Montserrat

Dpto. Estomatología, Facultad de Medicina y Odontología, Universitat de València, Gascó Oliag, 1, 46010, Valencia, ESPAÑA, *montserrat.catala@uv.es*

Gómez Devís, María Begoña

Dpto. Didáctica de la Lengua i la Literatura, Facultad de Magisterio, Universitat de València, Avda. dels Tarongers, s/n, 46022, Valencia, ESPAÑA, *m.begona.gomez@uv.es*

Simó Teufel, Sandra

Dpto. de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda Blasco Ibañez, 21, 46010, Valencia, ESPAÑA *Sandra.Simo@uv.es*

Velló Ribes, María Ángeles

Dpto. Estomatología, Facultad de Medicina y Odontología, Universitat de València, Gascó Oliag, 1, 46010, Valencia, ESPAÑA *m.angeles.vello@uv.es*

Resumen: La comunicación que aquí se presenta surge de la autorreflexión respecto a la colaboración docente universitaria iniciada por un conjunto de profesores/as de la Universitat de València. Tiene el objetivo de explicar cómo este tipo de experiencias pueden ayudar a la mejora de la docencia de las personas implicadas. Concretamente, se trabaja esta colaboración docente a partir de un punto común, la introducción de cambios en el proceso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Del trabajo realizado destacaríamos, entre otros aspectos, su interdisciplinariedad, el aprendizaje compartido y la búsqueda de la mejora de nuestra labor profesional. Para reflexionar sobre esta experiencia nos hemos basado en el análisis de las vivencias del grupo expresadas a través de los autoinformes redactados por los propios implicados. Los resultados extraídos destacan que la implicación de los docentes universitarios, de distintas áreas disciplinares, en trabajos colaborativos es un elemento fundamental de éxito en los procesos de innovación educativa relacionados con la mejora en los procedimientos de evaluación del estudiante.

Palabras Clave: innovación docente, docencia universitaria, colaboración docente, e-evaluación.



Introducción

Como punto de partida, este grupo de trabajo considera que en el ámbito de la innovación docente son esenciales el esfuerzo y la preocupación constantes así como la creación de equipos interdisciplinares que la promuevan y pongan en marcha sus experiencias. De hecho, solo así se podrá establecer un verdadero cambio metodológico en las aulas; la innovación es, ha sido y será el motor que precisan los nuevos escenarios de enseñanza/aprendizaje. Estos nuevos escenarios han sido impulsados y favorecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por las diferentes Universidades españolas, aunque, a nuestro juicio, todavía queda mucho por hacer, investigar y llevar a la acción para hacerlos efectivos. Se entiende la innovación docente *como aquel cambio y mejora para dar una respuesta adecuada y adaptada a las necesidades formativas e intereses de nuestros estudiantes*. Desde este marco teórico, las premisas que mueven a este grupo de trabajo son:

- La innovación docente se puede llevar a cabo siempre y cuando se cuente, más allá de la coordinación docente, con la colaboración y cooperación entre profesores/as de diferentes áreas, disciplinas, facultades,... Este proceso ha propiciado que personas que no pertenecían a áreas pedagógicas se hayan implicado en el mundo de la innovación educativa.
- La necesidad de apoyo institucional que promueva proyectos de investigación e innovación docente y reconozca la innovación realizada por los docentes.
- Contar con una formación y actualización docente que generen grupos de personas formadas e interesadas en la mejora.

Esta perspectiva responde a la idea que Zabalza (2006) y Rodríguez Espinar (2003) señalan: una de las competencias clave del docente universitario es *saber trabajar en colaboración*, lo que supone una buena coordinación entre colegas.

Este es el germen de nuestra experiencia. La colaboración docente se convierte en una necesidad para nuestro grupo antes, durante y después de poner en marcha una investigación basada en la enseñanza-aprendizaje, centrada en la e-evaluación del aprendizaje de los estudiantes que sirva para la mejora de la formación universitaria, utilizando para ello las plataformas virtuales de formación. De esta manera, estamos respondiendo al desarrollo de otra competencia básica del docente universitario, competencia a la que Rodríguez Espinar (2003) denomina *conocimiento de las aplicaciones TIC para su campo disciplinar*, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza, y a la que Zabalza (2006) también apunta al considerarla entre las 10 dimensiones de una docencia de calidad: *incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos*.

Por otro lado, tampoco hay que olvidar que esta experiencia nos ha permitido atender a una tercera competencia clave del docente como es el *establecimiento de mecanismos de revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje* (Zabalza, 2006), ya que en todo momento, y valga como ejemplo esta comunicación, nos estamos preguntando y reflexionando respecto a lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y si obtenemos los resultados esperados.



Objetivo de la comunicación

Presentar una experiencia de colaboración docente basada en un proceso de investigación-acción para la innovación docente sobre la e-evaluación como estrategia de e-aprendizaje en el contexto de la enseñanza-aprendizaje universitaria.

Contexto de la experiencia

Esta experiencia de colaboración docente surge a partir de la participación de un grupo de profesores/as de la Universitat de València en un Proyecto Interuniversitario de Excelencia denominado *Re-evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios*, cuyo objetivo era comprobar el impacto que puede tener la “e-Evaluación orientada al aprendizaje” en el desarrollo de nuestras competencias profesionales como profesores universitarios y en el desarrollo de las competencias de nuestros estudiantes.

A partir de aquí y de acuerdo con la preocupación de este grupo de profesores/as por la mejora de la educación universitaria y por la innovación docente, se consideró importante continuar con el objeto de investigación y es por ello que se solicita un nuevo proyecto centrado en la Universitat de València y con las características de su plataforma virtual de formación. De aquí surge el primer proyecto de innovación docente “*Eval-aula*” en la convocatoria de proyectos de innovación educativa 2011-12. En estos momentos y viendo lo positivo de esta experiencia hemos conseguido financiación para un segundo proyecto en la convocatoria 2012-2013 - ver tabla 1 -.

<i>Tabla 1. Contexto experiencia investigadora del grupo.</i>	
✓	Experiencia Previa: Curso CIDU o DIGEU (desde el 2000 hasta el 2010), Coordinación/Impartición Cursos de Formación, participación en diversos proyectos de innovación educativa
✓	Proyecto REEVALUA (2009-2013). Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios (Proyecto de Excelencia P08-SEJ-03502). Desarrollado por el Grupo de Investigación EVALfor de la Universidad de Cádiz.
✓	Proyecto EVAL-AULA (2011-2012). Desarrollo y metodología de la e-evaluación para su integración en Aula Virtual (Proyecto de innovación educativa de la Universitat de Valencia 2011-12)
✓	Proyecto EVAL-AULA II. (2012-2013). Implementación de la metodología de la e-evaluación en la plataforma de Aula Virtual (Proyecto de innovación educativa de la Universitat de Valencia 2012-13)

Características del grupo de profesores/as

El grupo está compuesto por siete profesores/as con una experiencia docente entre 7 y 20 años, de diferentes áreas y titulaciones como se muestra en la tabla 2.

En relación a sus miembros hay que señalar que se trata de un grupo de profesores/as cuyos estilos de aprendizaje, siguiendo a Alonso et al (1994), son diversos. Nos encontramos con un grupo el cual participa de una variedad de formas de aprender, lo que hace más adecuados y beneficiosos los resultados obtenidos. Profesores/as que en su mayoría (el 85.71%, 6 de los 7 profesores participantes) integran sus observaciones y experiencias dentro de teorías lógicas y complejas, que buscan la racionalidad, la objetividad, la precisión y la exactitud. Asimismo, el 42,86%, 3 de los 7 integrantes del grupo, pueden ser definidas como personas abiertas, entusiastas, sin prejuicios ante las nuevas experiencias e incluso aumentan su motivación ante los retos. Es decir, según Honey y Mumford (1986), un profesorado eminentemente teórico y activo.



Aunque no podemos obviar que también nos encontramos, con un profesorado que participa en diferente medida de otros estilos como el reflexivo (el 42,87%), es decir, profesores/as que observan y analizan detenidamente, consideran todas las opciones antes de tomar una decisión, les gusta escuchar y que se muestran discretos. Y por último, profesores que intentan poner en práctica las ideas, profesorado pragmático (42,87%), buscando la eficacia en sus acciones, mostrándose seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan.

Como podemos observar se trata de un grupo de profesores que participa en diferente medida de distintos estilos de aprendizaje con los que se enfrentan, como grupo, lo que resulta positivo en la tarea de colaborar para la mejora de la docencia y para innovar en evaluación.

Respecto a su formación

En cuanto a su experiencia docente e investigadora en las correspondientes áreas en las que investigan, hay que tener en cuenta que el grupo de profesores/as muestra un gran interés por la docencia y su investigación, ya que han participado en numerosos cursos de formación al respecto, proyectos de innovación docente y coordinación de cursos de formación para profesorado universitarios. Entre ellos, destaca que todos ellos, los docentes participantes en esta experiencia, han realizado el CIDU "Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria" o el Diploma d'investigació, Gestió i Ensenyament Universitari (DIGEU) en la Universitat de València. Tanto el curso como el diploma permiten adquirir competencias docentes para implementar procesos de cambio e innovación docente en los profesores/as noveles.

Respecto a las Áreas, Titulaciones, Materias y Cursos

<i>Tabla 2. Áreas, titulaciones, materias y cursos docentes participantes en la experiencia.</i>			
Número de Profesores	7		
Años de experiencia docente	De 7 a 20		
Ramas de conocimiento	Ciencias de la Salud		
	Ciencias Sociales		
Materias	Titulación	N estudiantes	Curso
Catalogación automatizada	Grado de Información y Documentación	60	2º
Odontopediatría	Grado de Odontología	78	4º
Psicología de la motivación y la emoción	Grado de Psicología	133	2º
Metodología de la evaluación educativa	Grado de Pedagogía	80	3º
Lengua española para maestros	Grado de Maestro	45	1º

Respecto a la metodología de trabajo empleada en el grupo

En este caso, se podría caracterizar la metodología de trabajo empleada como un proceso de investigación-acción centrado en el análisis, el diálogo, la reflexión, la autocrítica y la colaboración docente del grupo. Fruto de esta colaboración docente, se destacan las siguientes acciones implementadas:

- a) Reuniones periódicas (una al mes) para concretar necesidades, plantear problemas encontrados y establecer posibles soluciones. Planificar y organizar las siguientes fases de trabajo.



- b) Reuniones con expertos en formación y en Aula virtual (AV) (Técnicos informáticos). Para formar al grupo de docentes en función de las necesidades planteadas en el desarrollo de la e-evaluación en nuestras materias.
- c) Creación de contextos de trabajo cooperativo (Comunidad virtual y Foros) para la comunicación y participación del grupo de trabajo.
- d) Grupos de discusión con el objetivo de llegar a acuerdos sobre la valoración de distintas dimensiones del diseño de los instrumentos, del manejo de la plataforma virtual y sus distintos módulos, para la valoración final de la experiencia realizada en el proyecto. A través de esta estrategia, se trata, como grupo de docentes, de dialogar y debatir juntos sobre los distintos temas de interés aportando cada uno su perspectiva, percepciones y puntos de vista particular, basado todo ello en la experiencia docente.

Metodología:

Análisis

Atendiendo al objetivo de esta comunicación, en este momento se plantea la exposición de los análisis y resultados aportados a partir de la reflexión del grupo de profesores/as respecto al trabajo colaborativo implementado sobre el tema de la e-evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través de la plataforma virtual utilizada por la Universitat de València. Siendo la finalidad de esta reflexión averiguar que han aprendido y que aspectos han favorecido la colaboración, así como los aspectos a mejorar que permitirán la evolución en innovación del grupo de trabajo.

Con el análisis se ha pretendido profundizar en la subjetividad del grupo de docentes a través de una vía inductiva, desde una perspectiva metodológica cualitativa. Así, se trata de la búsqueda del conocimiento exhaustivo de particularidades, percepciones diversas... de los implicados/as, para conocer la divergencia o convergencia de los resultados. Según el propósito del estudio se ha llevado a cabo un proceso exploratorio-descriptivo, entendiendo el fenómeno desde la perspectiva de los participantes del proyecto. Así, los significados de los mismos incluyen sus creencias, sus ideas, sus pensamientos, sus conductas y experiencias. Es decir, se realiza una descripción precisa y sistemática de las características de la información aportada con un carácter exploratorio para descubrir lo realmente significativo y relevante en el proceso de innovación educativa desarrollada por este grupo de docentes.

Recogida de información

El procedimiento utilizado para la recogida de información se ha basado en la técnica de encuesta, concretamente en el autoinforme. Este autoinforme, diseñado ex -profeso, se define como un documento en el que el profesorado escribe sobre distintos aspectos de su forma de proceder (conductas, comportamientos, pensamientos, ideas, valoraciones, experiencias, sensaciones...), llevando implícito el concepto de auto-observación. Tiene un formato parcialmente estandarizado basado en una Guía de Autoinforme. A continuación, se presenta la relación de cuestiones que fueron tratadas en dicha Guía y a partir de las cuales se obtiene la información necesaria para resolver las preguntas que dirigen este estudio – ver tabla 3-.



1. ¿Qué he aprendido sobre evaluación del aprendizaje de los estudiantes?
2. ¿Qué he aprendido sobre las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Qué he aprendido sobre innovación docente universitaria?
4. ¿Qué he aprendido sobre la enseñanza y el aprendizaje entre iguales/ sobre la colaboración de los docentes universitarios?
5. ¿Qué aspectos han favorecido la comunicación/participación del grupo de trabajo?
6. ¿Qué aspectos necesitaríamos mejorar como grupo de trabajo respecto a la comunicación/participación, los aprendizajes y otros?

Resultados

Una vez recogidas las reflexiones de los diferentes docentes se realizó el análisis cualitativo de la información a través de una síntesis descriptiva de la misma. Este análisis se concretó en dos fases: una primera de recopilación, agrupación y síntesis de las ideas de los docentes y una segunda donde la síntesis descriptiva realizada se presenta a los docentes para confirmar que están reflejadas todas las opiniones.

De forma específica, a continuación, se presentan los resultados extraídos.

- En lo referente a qué ha aprendido el grupo sobre *la evaluación del aprendizaje en los estudiantes*, se destaca de forma concreta la necesidad de integrar la e-evaluación como herramienta docente; establecer nuevos métodos/sistemas de evaluación (autoevaluación; evaluación entre iguales; co-evaluación); hacer partícipe a los estudiantes del proceso de evaluación/trabajar la implicación/compromiso/ responsabilidad del estudiante; asimismo, el grupo coincide en remarcar a la e-evaluación como una estrategia docente que desarrolla el aprendizaje definiendo de esta manera a la evaluación en general como proceso continuo, integral e integrada en el aprendizaje.
- Sobre *plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje*, el grupo de profesores/as ha aprendido que dichas plataformas pueden llegar a ser un elemento esencial en el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes (para la aportación de materiales educativos, comunicación entre profesor/a y estudiantes y para la mejora de la docencia/evaluación). También es consciente de la necesidad de manejar en modo experto el Aula Virtual (AV), concretamente el módulo de *Cuestionarios* para el diseño de escalas de valoración, el módulo *Fichas de estudiantes* y el módulo *Tareas*. Además, considera fundamental conocer las diferencias entre las plataformas Aula Virtual y Moodle; y comprueba, sin distinción de titulaciones y asignaturas, la necesidad de una formación específica sobre la plataforma AV tanto para el profesorado como para los estudiantes.
- En cuanto a la innovación docente universitaria, el grupo ha aprendido a comprender mejor qué es la innovación educativa: es una actitud, una inquietud, un proceso continuo de reflexión sobre el propio trabajo y la profesión. En síntesis, que es necesario saber dar respuestas (evaluativas) diferentes y adaptadas a las distintas situaciones educativas; que la evaluación docente debe ser actualizada, práctica y atractiva para el estudiante; que existe la necesidad de reflexionar sobre la relación entre la incorporación de las nuevas tecnologías y la mejora en el aprendizaje del estudiante; y por último que existe la necesidad de reflexionar sobre el papel del docente como evaluador/a.
- Sobre la *enseñanza y el aprendizaje entre iguales*, en especial sobre la colaboración de los docentes universitarios, los profesores participantes en este estudio ha aprendido que la colaboración es necesaria, al tiempo que favorece la innovación puesto que el aprendizaje es



mayor y más reflexionado. También se ha observado que es necesario investigar sobre nuevas metodologías evaluativas, aprender a interactuar entre diferentes áreas por un fin común, comprender otras situaciones y contextos, trabajar desde las diferencias encontrando gran variedad de elementos comunes para aumentar la calidad de los procesos de evaluación del aprendizaje; que se interioriza y adapta mejor los cambios a partir del trabajo en grupo; y que es importante trabajar en grupos de docentes, no sólo de una misma titulación sino de diferentes titulaciones, para el diseño de instrumentos de e-evaluación.

- Asimismo, se señala en esta experiencia que los *aspectos que han favorecido la comunicación /participación del grupo de trabajo* son: llegar a acuerdos de forma rápida; el interés por aprender de los demás; la disposición a compartir dudas, reflexiones, soluciones a problemas encontrados; la actitud abierta hacia otras estrategias; el querer trabajar juntos sin obligación, por motivación; el tener un objetivo común definido claramente; el ambiente agradable de trabajo; la necesidad y deseos de cambios; de forma concreta la coordinadora del grupo que recuerda reuniones, motiva, comenta dificultades encontradas en el manejo de la plataforma, mantiene el contacto...; la interacción (participación activa) a través de los recursos de la plataforma (correo electrónico, foros, chat, lista de distribución, compartir una comunidad educativa virtual); y por último el encuentro con los técnicos de la plataforma AV a través de seminarios y talleres para resolver dudas comunes.
- Los aspectos que necesita mejorar el grupo de trabajo respecto a *la comunicación y participación del profesorado* se manifiestan concretamente en los siguientes: utilizar otros sistemas de comunicación más ágiles como los relacionados con las redes sociales, whatsApp, videoconferencias, google drive, dropbox...; desarrollar la comunicación de forma más fluida a través de correo electrónico; trabajar más a través de la comunidad virtual; sistematizar las reuniones una vez al mes para intercambiar ideas y comentar logros; y cumplir las fechas de entrega para la elaboración de trabajos que permitan alcanzar los objetivos del trabajo y del grupo.
- En cuanto a *su formación y aprendizajes*, el grupo necesita investigar y adquirir un mejor dominio sobre el manejo de la plataforma Aula Virtual (potencialidades y limitaciones) y en especial del módulo *Fichas de estudiantes* (módulo específico del AV para el diseño de la e-evaluación de los estudiantes); enseñar a los estudiantes los conocimientos necesarios para el correcto uso de los diferentes módulos del Aula Virtual y en especial de los dedicados a la evaluación; y conocer y ampliar nuevas estrategias para el diseño de instrumentos de e-evaluación como escalas de valoración y rúbricas de evaluación.
- Asimismo, el grupo de docentes considera que necesitaría tener más tiempo para investigar en docencia y que entre las cuestiones, vitales a su juicio, que aseguran mayor prestigio en este tipo de investigaciones habría que plantear las siguientes; mayor dotación económica para la realización de estos proyectos; mayor información sobre lo que hacen otros grupos de investigación relacionados con los procesos de e-evaluación para el e-aprendizaje; conocer otras fuentes de información y bases de datos bibliográficas para la obtención de documentos objeto de estudio; sistematizar los productos y conclusiones de lo realizado u obtenido en el proyecto o futuros proyectos coordinados; estudiar la planificación de la docencia y qué efectos ha tenido sobre ella la participación en este proyecto.



Conclusiones

A modo de conclusión y atendiendo al objetivo de esta comunicación así como a los resultados obtenidos en los autoinformes, se puede concluir que:

- Es necesario unificar los esfuerzos docentes para conseguir importantes y eficaces logros educativos a nivel universitario. Prueba de ello son las tareas compartidas y colaborativas que hemos implementado en estas investigaciones para el diseño de elementos evaluativos en el aula universitaria.
- Es importante utilizar y manejar adecuadamente las plataformas virtuales, como un elemento esencial en el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes
- La innovación docente universitaria, y concretamente en el tema de la evaluación del estudiante, es la base para seguir aprendiendo y reflexionando.
- La colaboración entre los docentes universitaria es necesaria al tiempo que favorece la innovación puesto que el aprendizaje es mayor y más reflexionado.
- Los aspectos que han favorecido la comunicación /participación del grupo de trabajo han sido muchos pero sobre todo se destacan: el interés por aprender de los demás; la disposición a compartir, el dialogo, y la reflexión sobre la práctica compartida.

Respecto a los aspectos a mejorar destacar:

- La utilización de otros sistemas de comunicación más ágiles puesto que podrían mejorar la comunicación y la participación del grupo.
- La necesidad conocer y trabajar más las características del Aula Virtual, profundizar en sus posibilidades respecto a los instrumentos de evaluación y mantener mayor contacto con los técnicos de AV para mejorar, en la medida de lo posible, esta plataforma.
- Dedicar mayor tiempo a la innovación e investigación docente.
- La necesidad de que exista una mayor dotación económica para este tipo de proyectos que son claves para la universidad y el conjunto de docentes.

Por último, recordar que si bien han sido numerosos los aspectos positivos de este proyecto, no se puede dejar de mencionar la característica primordial que lo ha permitido: la versatilidad flexibilidad de la e-evaluación, pues ha permitido trabajar cada una de las diferentes disciplinas participantes en el proyecto, siendo así válida en cualquier disciplina y cualquier universidad por el tipo de proceso de trabajo docente implementado y por el contenido. También resulta significativo señalar la importancia que tiene el adecuado manejo de las plataformas virtuales por parte de los docentes para el desarrollo de estrategias innovadoras evaluativas. Y finalmente, queda patente el reconocimiento, nuevamente, del diálogo entre docentes como estrategia de mejora, reflexión y autoanálisis.



Referencias Bibliográficas

- ALONSO, G. et al. (1994). Características de cada estilo en Alonso C, Domingo J, Honey P., *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 104-116.
- ALONSO, C.; GALLEGU, D. y HONEY, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- HONEY, P.; MUNFORD, A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead: Peter Honey
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99
- ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Reseña Curricular de la autoría

Inmaculada Chiva, Doctora en Pedagogía. Lleva a cabo su labor docente e investigadora desde el año 2001 en el Departamento M.I.D.E. de la Universitat de València. Sus líneas de investigación están centradas en la innovación docente, construcción y validación de instrumentos...

Genoveva Ramos, Doctora en Pedagogía y profesora desde el año 2000 del Depto. M.I.D.E. Universitat de València. Experta en evaluación educativa y el diseño de escalas.

Adolfo Alonso, Doctor en Documentación y profesor contratado doctor del Dpto. de Hª de la Ciencia y Documentación desde el año 2004. Mis líneas de investigación se desarrollan en el campo de la evaluación de la actividad científica, colaboración e impacto, así como en la innovación docente.

Montse Catalá, Profesora Titular de Odontopediatría desde 1990, Dpto. de Estomatología. Coordinadora de 4º curso de Grado de Odontología. Mis líneas de investigación van por la Epidemiología de alteraciones dentales y la Innovación docente.

Mª Begoña Gómez Devís, Profesor contratado doctor, es miembro del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y ejerce su labor docente e investigadora desde el curso académico 2003-04 en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

Sandra Simó Teufel, profesora contratado doctor, Departamento de Psicología Básica. Ejerce la labor docente e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universitat de València desde el curso 2001-02.

Mª Ángeles Velló, Doctora en Odontología por la Universitat de València. Departamento de Estomatología. Facultad de Medicina y Odontología. 10 años de experiencia docente.



UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A TRAVÉS DE UN EQUIPO INTERDISCIPLINAR DE EDUCACIÓN INFANTIL

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Carrero Barril, Francisco Jesús

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Teatinos. Universidad de Málaga, 29071, Málaga. fjcarrero@uma.es.

Resumen: El estudio describe una experiencia de trabajo colaborativo en un equipo interdisciplinar simulado, formado por alumnos de diferentes titulaciones, como parte del Proyecto de Innovación Educativa "Equipos de Trabajo Interdisciplinar para la Escuela Infantil" (PIE10-116) coordinado por profesores del Grado de Psicología, Logopedia y Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Se pretende planificar el proceso de evaluación para un caso de atención a la diversidad en Educación Infantil, en concreto orientado hacia un niño de cuatro años con diagnóstico de trastorno del espectro autista. Inicialmente se discutieron los aspectos más relevantes para el registro de datos. Siguiendo un guión para las sesiones y con tareas específicas para cada miembro del grupo, se diseñó un protocolo de datos consensuado y se realizó un informe completo de la información disponible, en el que destacaba la importancia de las áreas de Socialización y Comunicación y Lenguaje. Tras un proceso de discusión grupal, se diseñó un hipotético plan de valoración único con diferentes roles profesionales y diferentes estrategias de exploración. El resultado fue la integración del proceso en un dossier final y su comunicación a los profesionales académicos responsables de la atención al niño.

Palabras Clave: Equipo interdisciplinar, Educación Infantil, autismo.



El trabajo presente se halla inmerso en el contexto del Proyecto de Innovación Educativa “Equipos de Trabajo Interdisciplinar para la Escuela Infantil” ((PIE10-116) coordinado por tutores/profesores del Grado de Psicología, Logopedia, Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Málaga. El proyecto se ha venido realizando desde el curso 2010/11, coordinado por un grupo de profesores del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación y con alumnos de diferentes titulaciones implicadas en el proceso educativo. La idea principal del Proyecto consistió en la planificación del trabajo a realizar como equipo interdisciplinar en el entorno de la Educación Infantil, centrado en un caso concreto de atención a la diversidad. El interés creciente por mejorar la atención a la diversidad del alumnado en todas sus vertientes dentro de la etapa infantil, especialmente en el segundo ciclo, es uno de los pilares en que se fundamenta nuestro trabajo. La atención al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo es responsabilidad de los tutores de Educación Infantil, pero con el imprescindible apoyo de otros especialistas de la intervención psicoeducativa: psicólogos, pedagogos, profesionales de la pedagogía terapéutica y especialistas en los trastornos del lenguaje (*ORDEN de 25/07/2008*). Todos estos profesionales, en la práctica, deben coordinarse bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo. En este contexto cooperativo hemos situado nuestro proyecto.

El objetivo del presente estudio es presentar la planificación del proceso de evaluación realizada para un alumno con trastorno del espectro autista en el 2º Ciclo de Educación Infantil, llevada a cabo por un equipo formado por alumnos de varias titulaciones. En el equipo participaron alumnos de Educación Infantil, Educación Especial, Psicología y Logopedia, organizando así un primer contacto entre estudiantes de titulaciones que, más adelante, en la práctica profesional, deberán trabajar en colaboración. Durante el curso 2011/12 el grupo 7 del Proyecto realizó tres sesiones presenciales en las que se concretó el plan de actuación previsto inicialmente y se discutieron las diferentes propuestas.

Las sesiones de trabajo se distribuyeron en fases con la siguiente secuencia temporal:

1. Presentación de los componentes del grupo y nombramiento de coordinador.
2. Formación del equipo en competencias y funciones de cada uno de los profesionales.
3. Presentación por parte del alumno/a de Educación Infantil de los casos de atención a la diversidad presentes en su aula de Prácticum y selección de un caso concreto.
4. Análisis de los primeros datos y de las medidas de apoyo educativo organizadas por el Centro Educativo.
5. Formulación de hipótesis inicial y elaboración del plan a seguir.
6. Distribución de tareas entre los miembros del equipo para seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados al caso.
7. Análisis de la información completa obtenida y reflexión en el equipo sobre la pertinencia de las técnicas utilizadas.
8. Diagnóstico y plan de intervención psicoeducativa, con debate acerca de las competencias de cada profesional
9. Elaboración de un dossier y encuesta de evaluación del trabajo realizado.



Tras la presentación de los componentes del equipo, la elección de un coordinador (alumna de Psicología Educativa en la función de orientador) y la formación en funciones y competencias propias de su profesión, se seleccionó a un alumno de atención a la diversidad del centro educativo colaborador. La tarea fue llevada a cabo por la alumna de Educación Infantil que cursaba el Practicum y por tanto mantenía contacto permanente con el niño y los profesionales responsables de su atención. El alumno J., de cuatro años de edad, diagnosticado a los dos años con trastorno del espectro autista, integrado en aula de Educación Infantil en modalidad B (grupo ordinario con apoyo variable), con bajo nivel de funcionamiento y trastornos severos de la comunicación y el lenguaje y de la relación social, recibía en ese momento intervención psicoeducativa adaptada a sus limitaciones motoras, cognitivas y comunicativo-lingüísticas, a partir de los recursos disponibles:

- tutora de Educación Infantil.
- especialista en Orientación.
- monitora de Educación Especial.
- maestra en Audición y Lenguaje.
- especialista en Pedagogía Terapéutica.

En una segunda fase, una vez consensuado en el grupo los criterios más relevantes para el planteamiento de la exploración, se presenta el modelo de entrevista psicoeducativa adoptado con los siguientes apartados:

1. Datos personales.
2. Datos del Centro.
3. Motivo de atención.
4. Antecedentes familiares.
5. Anamnesis.
6. Historial médico.
7. Áreas del desarrollo: motor, lingüístico, cognitivo, afectivo-social, adaptativo y autonomía personal.
8. Impresión diagnóstica.

Tras la segunda recogida de información con el protocolo desarrollado por el grupo, se anotaron algunos datos complementarios relevantes para la evaluación, profundizando en cada una de las áreas de desarrollo. Se concluyó que el niño presentaba, como rasgos más relevantes, trastornos severos de la comunicación y el lenguaje, con múltiples ecolalias y escaso repertorio no verbal, dificultades para las relaciones sociales con sus pares (infrecuentes e inducidas), conducta agresiva y fuertes rabietas, juego funcional poco flexible y dificultades relevantes en la motricidad fina. Además se obtuvo información relevante sobre el entorno familiar que se mostraba muy implicado en la educación del niño, reforzando el apoyo escolar con actividades básicas en la casa.



Tras la presentación de la información referida a los datos de especial interés desde el punto de vista psicoeducativo, el equipo procedió a realizar un plan integrado de evaluación, para lo cual cada alumna asumió la tarea de presentar los criterios de observación y exploración más idóneos para el caso desde su perspectiva profesional. Todas las propuestas recibieron sugerencias y asesoramiento por parte del resto del grupo, llegando a acuerdos de roles sobre contenidos comunes para evitar solapamientos. Este intercambio continuo de información, tanto a través del foro habilitado como canal de comunicación permanente como a través las reuniones presenciales, enriqueció notablemente el proceso.

Finalmente se integraron todas las aportaciones en un protocolo único.

Se reconoció la función del psicólogo/orientador como imprescindible para dar unidad al proceso evaluador y a sus diferentes ámbitos, crucial en la planificación y el aporte de materiales para la observación, y para la evaluación directa de aspectos concretos.

Por otro lado, se concluyó que la función de la tutora de Educación Infantil es básica para la observación del alumno en la realización de actividades en el aula (registro de conductas y logros diarios) relacionadas con las diferentes áreas del desarrollo, con el apoyo y asesoramiento de los especialistas implicados.

Se utilizó como instrumento base la escala Battelle para medir el nivel real y potencial en las diferentes áreas de desarrollo: Personal/social, Adaptativa, Motora, Comunicación y Lenguaje y Cognitiva. Se estudió la posibilidad de administrar en revisiones posteriores instrumentos estandarizados para obtener medidas objetivas de naturaleza cuantitativa: Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA) o el Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT) en su prueba no verbal. En el contexto familiar se decidió la necesidad de solicitar información a los padres sobre conductas del niño en las diferentes áreas descritas anteriormente. Se planteó la administración completa del Cuestionario de entrevista semi-estructurada ADI-R (Rutter, M. & Le Couteur, A. & Lord, C., 2006) como instrumento básico de recogida de información relevante

Se determinó cumplimentar pruebas específicas para la valoración del trastorno del espectro autista, tales como el IDEA de Riviere (1998) y una evaluación cualitativa de las habilidades mentalistas. En cuanto al área de la comunicación y el lenguaje, se estimó la conveniencia del análisis de la muestra del lenguaje oral (aunque escaso) y del uso a posteriori de tests verbales estandarizados de ejecución sencilla, como la prueba de vocabulario PPVT-III (Peabody) y el PLON-R.

Aunque se valora a través de otras herramientas citadas anteriormente, el análisis de la comunicación no verbal es fundamental: gestos, mímica facial, corporal, contacto ocular... Y se requiere un examen exhaustivo de las funciones comunicativas en los diferentes contextos y con las diferentes personas de su entorno, diferenciando las diferentes modalidades de comunicación utilizadas.

Los profesionales de la Psicología Educativa/Orientación inciden en que hay que tener en cuenta aspectos cualitativos fundamentales: la observación en situaciones en la que el alumno pueda demostrar su máxima competencia (situaciones normalizadas de aula ordinaria) y la valoración de los entornos de aprendizaje del niño, es decir, del centro educativo, la clase y el aula de apoyo, con su respectiva organización. En el contexto escolar, además, se subrayó la necesidad de valorar la situación en el aula, la organización y adecuación de los materiales, la distribución de la tarea, el control estimular, el uso de agendas escolares y la planificación de las secuencias de trabajo en rutinas diarias, valorando la coordinación del trabajo de los diferentes profesionales en el objetivo de establecer una predictibilidad del medio suficiente.



Conclusión

El trabajo del equipo finaliza con la elaboración de un dossier que recoge los aspectos fundamentales mencionados anteriormente con una mayor especificación de pruebas, actividades de evaluación y materiales. La comunicación del informe del grupo es una valiosa herramienta de finalización del aprendizaje colaborativo del grupo (Barkley, Cross, Major, 2007). Las conclusiones del planteamiento de la exploración que se obtienen en el equipo se trasladan al entorno educativo del niño, con dos objetivos fundamentales: recibir retroalimentación del proceso desde el propio entorno educativo real del niño y aportar propuestas realizadas por el equipo que pudieran favorecer posteriores evaluaciones del niño en el contexto escolar. En el análisis de la valoración de los alumnos componentes del grupo acerca de los logros conseguidos a través del trabajo interdisciplinar, el grado de satisfacción fue notable.

Referencias Bibliográficas

- BARKLEY, E.F., CROOS, K.P., MAJOR, C.H (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado*. Madrid: MEC y Morata S.L.
- CANAL, R. (2001). Habilidades comunicativas y sociales de los niños pequeños pre-verbales con autismo. En Riviere, A. & Martos, J. (Eds). *El niño pequeño con autismo* (pp.51-69). Madrid: Asociación de padres de niños autistas.
- ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA de 22/08/08) Sevilla: Junta de Andalucía.
- RIVIERE, A. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En Riviere, A. & Martos, J. (Eds). *El niño pequeño con autismo* (pp.13-32). Madrid: Asociación de padres de niños autistas.
- RUTTER, M. & LE COUTER, A. & LORD, C. (2006). *ADI-R. Entrevista para el diagnóstico del autismo-Revisada*. Madrid: TEA.

Reseña Curricular de la autoría

Francisco Jesús Carrero Barril es Licenciado en Psicología por la Universidad de Salamanca. Máster en Psicología del Lenguaje por la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesor de la Universidad de Málaga desde 2003. Experiencia docente en Prevención de los Trastornos del lenguaje, Trastornos del Desarrollo del lenguaje, Intervención en los Trastornos del Espectro Autista, Intervención en la Parálisis Cerebral, Intervención logopédica en el Trastorno del Desarrollo Intelectual e Intervención logopédica en Trastornos del habla infantil. En la Diplomatura de Magisterio en Audición y Lenguaje y en la Diplomatura y Grado de Logopedia de la Universidad de Málaga. Ha participado en proyectos de innovación educativa centrados en el trabajo en equipo en atención a la diversidad (2008-10 y 2010-12). Ha realizado numerosas publicaciones y contribuciones a congresos derivadas de los proyectos de innovación anteriores y de experiencias innovadoras de su propia labor docente. En la actualidad forma parte del equipo de profesorado del Proyecto de Innovación Educativa "Equipos de Trabajo Interdisciplinar para la Escuela Infantil" (PIE10-116) coordinado por la Dra. Dña. Milagros Fernández Molina. Participante en el Proyecto de Investigación "El efecto de los avances audiológicos en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje escolar de los alumnos sordos" (EDU2011-26268), coordinado por la Dra. Dña. Antonia González Cuenca. En proceso de finalización de la tesis doctoral sobre "Modelos de situación en la comprensión lectora de las personas sordas" con la dirección del Dr. D. José Miguel Rodríguez Santos. Por último, destacar su experiencia profesional en actividades de evaluación e intervención en casos de atención a la diversidad, en los ámbitos de la Orientación y la Logopedia (1994-2009), realizadas en Centros de Psicología y Logopedia concertados con la Universidad de Málaga.



APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP): UNA HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN FISIOTERAPIA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Giné Domínguez, Elena

Dpto. de Biología Celular. Facultad de Medicina, Universidad Complutense de Madrid, España. *Elena.gine@med.ucm.es*

Hernández Fisac, Inés

Dpto. de Bioquímica y Biología Molecular. Facultad de Medicina, Universidad Complutense de Madrid, España. *ineshf@med.ucm.es*

Navas Hernández, María Ángeles

Dpto. de Bioquímica y Biología Molecular. Facultad de Medicina, Universidad Complutense de Madrid, España., *manavas@med.ucm.es*

Resumen: Una de las dificultades de nuestros alumnos de primero de Fisioterapia es la adquisición e integración de conocimientos complementarios cuando éstos son impartidos en asignaturas básicas diferentes. Para solventar este problema se aplicó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se dividió a los alumnos en pequeños grupos planteándoles un problema que debía ser abordado desde las distintas perspectivas aprendidas en las asignaturas básicas de primero. El problema planteado consistió en una patología médica que fue utilizada como base para llegar al conocimiento impartido en las asignaturas básicas implicadas (estructuras celulares, histológicas y mecanismos fisiológicos). El proceso de aprendizaje fue dirigido y orientado por un grupo de “expertos” compuesto por profesores de esas asignaturas. La herramienta de comunicación fue el campus virtual y sus recursos (foros, chats, wiki...). El resultado de la experiencia se evaluó comparando las calificaciones obtenidas a lo largo y al final del proceso entre el grupo de alumnos que había participado en la experiencia y el que no. Los resultados, que muestran una mejora en los resultados obtenidos por los alumnos participantes, apoyan la idea de que el ABP mejora la adquisición de conocimientos y su integración.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Fisioterapia, integración.



Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (**EEES**) implica un cambio en la filosofía del sistema educativo y el desarrollo de nuevas metodologías docentes. Este cambio de filosofía trata, fundamentalmente, de hacer del alumno el protagonista del aprendizaje. El alumno es el que debe buscar la información, razonar e integrar los nuevos conocimientos con los previamente recibidos; Además de saberse los contenidos impartidos, debe aprender a ser capaz de trabajar en equipo, de tener capacidad de análisis y síntesis, desarrollar su hábito de autoaprendizaje, organizarse y planificarse, desarrollar su capacidad de comunicación oral y escrita...(1). En ocasiones estas pretensiones hacen que nuestras exigencias hacia el alumno superen sus capacidades y le requieran demasiado tiempo de dedicación, sobretodo cuando se trata de alumnos de primer curso de grado y cuando todas las asignaturas intentan conseguir todos estos objetivos.

Entre las nuevas metodologías docentes y en el marco de los planteamientos de “aprender a aprender” y del aprendizaje autónomo, el **aprendizaje basado en problemas** (ABP) es uno de los métodos más asequibles para promoverlo. Barrows y colaboradores (2) definen al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. El ABP, desarrollado en los años 70 en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá), se presentó como una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El ABP permite la integración del conocimiento posibilitando una mayor *retención* y la *transferencia* del mismo a otros contextos. Estimula la adquisición de habilidades para identificar problemas y ofrece soluciones adecuadas a los mismos, promoviendo de esta manera el *pensamiento crítico*.

El problema que se elige para presentar al alumno debe responder a tres variables:

- Que sea relevante para el alumnado
- Que esté relacionado con la materia enseñanza-aprendizaje
- Que presente complejidad, sin una resolución única y sobretodo, que implique el concurso de diferentes áreas de conocimiento.

La reciente transformación de la Diplomatura de Fisioterapia a Grado provocó la modificación del plan de estudios dándose mayor peso a asignaturas básicas imprescindibles para conocer el correcto funcionamiento del Cuerpo Humano. Entre estas asignaturas Bioquímica, Biología Celular, Histología y Organografía y Fisiología presentan temarios cuyos contenidos están compartidos, siendo difícil señalar los límites de cada una de ellas. Para evitar repeticiones, solapamientos y sobretodo, para asegurar una enseñanza integrada, es fundamental la comunicación y colaboración entre los profesores.

Fruto de esta comunicación es el trabajo presentado en nuestra ponencia. Profesores de estas asignaturas pretendieron ayudar a los alumnos de primero de Grado de Fisioterapia a integrar los conocimientos de las materias anteriormente señaladas, proponiéndoles la elaboración de unos trabajos. Estos trabajos serían la respuesta a un problema de interés para el alumno y estarían claramente relacionados con la materia de las asignaturas implicando la integración de sus contenidos. Cada trabajo lo realizaría un grupo de alumnos dirigido por un grupo de “expertos” formado por un profesor de cada materia.



El trabajo, uno sólo para varias asignaturas, evaluado por los profesores de varias asignaturas, sería calificado y formaría parte de la nota final de esas asignaturas.

A pesar de que el ABP ha sido muy aplicado en las facultades de Medicina lo ha sido menos en las escuelas de Fisioterapia, tal y como se concluye en la revisión de Salomon 2005 (3). Por las características señaladas del método y como uno de nuestros principales objetivos es facilitar la adquisición de conocimientos y promover en el alumno la integración de éstos, pensamos que era un buen método para aplicar en el nuevo Grado de Fisioterapia. Es importante señalar que, tal y como dice L.A. Branda (4), "hay que tener en cuenta que al comienzo de la formación de un estudiante en un programa de ABP no debe esperarse que sea capaz de resolver problemas, ya que su base de conocimiento no es suficiente para hacer esto. Las situaciones que se le presentan van dirigidas a adquirir conocimientos principalmente".

Una ventaja más de esta metodología es que se apoya en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y puede ser implantada a través de plataformas virtuales como Moodle de uso en nuestra universidad.

Objetivos

Los objetivos propuestos fueron:

- Facilitar la adquisición, integración y retención de los conocimientos impartidos en las distintas áreas de conocimientos básicos a través de un problema propuesto.
- Fomentar en el alumno las competencias de: Trabajo en equipo y autodirigido, Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de organización y planificación y Comunicación oral y escrita

Desarrollo de la experiencia

El método elegido para el desarrollo de nuestros objetivos es el **aprendizaje basado en problemas (ABP)**. Para exponer toda la información del proyecto, se utilizó la plataforma de teleformación Moodle. Esta herramienta se utiliza en la Escuela de Fisioterapia de la Universidad Complutense para virtualizar las asignaturas, incluida la de Biología y estuvo accesible para los alumnos durante el curso académico 2010-11. El problema fue planteado antes de que los estudiantes hubieran aprendido los conceptos clínicos y básicos relacionados con el mismo. Se propuso su participación a los alumnos de primer curso del Grado de Fisioterapia de la UCM, siendo la edad media de los alumnos 18.5 años. La participación fue voluntaria pero como ya hemos mencionado, puntuable. De los 56 alumnos matriculados en la asignatura 21 participaron activamente en la elaboración de trabajos, el resto fueron meros oyentes.

El plan de trabajo incluyó las siguientes etapas:

1.- **División de los alumnos participantes en grupos de trabajo**

Se les dejó libertad a la hora de componer los grupos. La composición del grupo y compromiso final del alumno con el proyecto, se realizó por escrito a través de un correo electrónico de la asignatura de Biología. Cada grupo se presentó a los profesores-tutores de las distintas asignaturas que compusieron el grupo de expertos. El papel del profesor-tutor se limitó a ser un elemento facilitador en el proceso de análisis del problema y en el funcionamiento del grupo, evaluando a cada componente de forma individual y a medida que se produjeron los avances del grupo.



Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de los alumnos y por otro lado éramos conscientes de que los alumnos tienen que distribuir su tiempo en el estudio de otras asignaturas y un número mayor de documentos hubiese dificultado este aspecto. El alumno tuvo que seleccionar aquellos documentos que se ajustaban mejor a lo solicitado.

Etapas 2.- Evaluación de los documentos seleccionados. Cada una de las aportaciones subidas al Campus por un alumno fue evaluada por el resto de sus compañeros del grupo y por el profesor. La evaluación de los documentos se centró en su calidad, si se ajustaban a lo solicitado (profundidad) y en qué grado lo hacían. La puntuación de la evaluación fue conocida por el alumno evaluado, así como una pequeña explicación de la puntuación aplicada, con el fin de que el alumno tuviera un “feed back” de su trabajo y pudiera mejorarlo en etapas sucesivas. Para cada actividad se abrió un foro de discusión en el que los alumnos plantearon los problemas que se iban encontrando y entre todos buscaban soluciones. Los profesores-tutores sólo intervinieron en el foro para redirigir los comentarios y estimular la participación.

Etapas 3.- Elaboración del resumen de la actividad en formato Wiki. Previamente, se les impartió un seminario para enseñarles a elaborar una Wiki. La Wiki a elaborar se diseñó con al menos 3 páginas, cada página correspondió a una actividad: Síntomas, Etiopatología, y diagnóstico, tratamiento y perspectivas.

Una vez finalizaron las tres etapas de cada actividad, se dejó un tiempo para terminar la Wiki, elaborar una presentación en Power Point de la patología y presentarla al resto de los compañeros en un seminario.

5.- Test de valoración de conocimientos y calificación.

La calificación final obtenida por el alumno refleja la obtención de los objetivos propuestos, tanto en competencias como en integración y adquisición y retención de conocimientos. Para evaluar las competencias adquiridas se cuantificaron las calificaciones recogidas a lo largo del proceso de evaluación, éstas son: las calificaciones obtenidas por la participación del alumno en el foro, por la calidad de los documentos enviados al taller, por su participación en la creación de la Wiki y la calidad de ésta y la presentación Power Point. Esta evaluación se realizó a través de una rúbrica de evaluación consensuada por los profesores-tutores.

Como ya hemos mencionado anteriormente, para conocer si el ABP había mejorado la adquisición e integración de conocimientos y/o su retención se realizó un test a todos los alumnos de primero del Grado de Fisioterapia y consistió en 20 preguntas de respuesta múltiple con 5 opciones sobre las patologías que se iba a tratar. Este test se realizó en tres momentos distintos del proyecto:

- Antes de su comienzo (lo denominamos “previo”), con objeto de reflejar el nivel de conocimiento de partida.
- Al final de las exposiciones orales de los grupos (lo denominamos “tras los seminarios”), que se realizó en enero, con objeto de reflejar si había un incremento en el conocimiento,
- 5 meses después de las exposiciones orales de los grupos y una vez acabada la asignatura, con objeto de evaluar su capacidad de retención de esos conocimientos (lo denominamos “junio”).

El resultado se puntuó de 1 a 10. Cada respuesta correcta sumó 0.5 puntos. Los grupos estudiados fueron:



Grupo *Participantes*, alumnos que participaron activamente en el proyecto (21 alumnos)

Grupo *No participantes*, alumnos que no participaron activamente en el proyecto (39 alumnos)

Se compararon los resultados entre grupos realizando una t-student.

Se utilizó la nota media obtenida en este test como reflejo de la adquisición e integración de conocimientos y/o de su retención, midiéndose el tiempo empleado por los alumnos en contestar el test on-line.

El peso de ambas evaluaciones en la calificación final de los alumnos que participaron activamente en la experiencia fue: resultado del aprendizaje (test) 30% de la puntuación final y proceso de aprendizaje (competencias) 70% restante.

Resultados y discusión

A. Participación voluntaria

De los resultados de este estudio, podemos inferir que el interés del alumno por participar activamente en trabajos que implican estos métodos de aprendizaje es bajo. Sólo el 50% del alumnado se interesó en participar, a pesar de que era una actividad evaluable y que podía llegar a incrementar su nota media. Tras la explicación del método ese 50% bajó a 33%, siendo 21 alumnos los que finalmente participaron. Hay que señalar que la actuación de los alumnos participantes fue correcta, siguiendo las pautas marcadas por los profesores, ajustándose a los plazos, alcanzando los objetivos pautados en cada tarea que se les encomendó y las competencias descritas, obteniéndose por parte de todos ellos una puntuación positiva que se reflejó en la calificación final.

B. Resultados del proceso de aprendizaje: evaluación de competencias.

Tal y como se ha explicado en el apartado de desarrollo de la experiencia, a partir de una rúbrica de evaluación se calificaron cada una de las etapas en las que se dividió la ejecución del trabajo. Las puntuaciones obtenidas variaron entre 53 y 87 puntos sobre 100. Alcanzando todos los participantes el mínimo exigido de 50 puntos, esta nota formó parte de su calificación final.

C. Resultados sobre la adquisición e integración de conocimientos y su retención: resultados del test on-line sobre las patologías a tratar.

1. Tiempo empleado en realizar el test on-line y número de alumnos que lo realizaron.

Se utilizó el tiempo empleado en contestar el test para descartar los resultados de aquellos alumnos que por exceso o por defecto se alejaba significativamente de la media, ya que en ocasiones reflejaban mal funcionamiento de la plataforma o sistema informático. Los resultados respecto al tiempo utilizado, mostrados en la tabla 1, muestran que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos cuando el test se realizó antes de comenzar los trabajos o inmediatamente después de su realización. El tiempo empleado cuando el test se realizó 5 meses después de haber acabado la asignatura, fue menor en el grupo de alumnos participantes siendo esta diferencia significativa $p < 0.03$. Hay que tener en cuenta que este último resultado se obtuvo una vez que el curso había terminado y las calificaciones de las asignaturas estaban cerradas por lo que debimos confiar en la buena voluntad y responsabilidad del alumno a la hora de contestar el test on-line.



		PARTICIPANTES			NO PARTICIPANTES		
		Media	sem	SIGNIFICACIÓN	media	sem	SIGNIFICACIÓN
PREVIO	tiempo (seg)	664,6	59,85	C	750,68	66,7	NS
TRAS SEMINARIOS	tiempo (seg)	817,9	56,04	C	901,14	65,25	NS
JUNIO	tiempo (seg)	436	71,2	C	653,61	71,5	p<0.03

Tabla 1. Tiempo empleado (segundos) en contestar el test on-line en los dos grupos estudiados: participantes y no participantes en la elaboración de los trabajos. La significación estadística se calculó comparando los resultados obtenidos entre los dos grupos en un mismo momento

Por otra parte, La tabla 2 muestra el porcentaje de alumnos que contestaron el test respecto al total de alumnos del grupo. Este porcentaje fue distinto entre ambos grupos y fue descendiendo a lo largo de las sucesivas evaluaciones. El porcentaje se expresa en relación al número de alumnos que forma el grupo.

	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
PREVIO	100%	65%
TRAS SEMINARIOS	95%	60%
JUNIO	52%	47%

Tabla 2. Número de alumnos que contestaron el test respecto al número total de alumnos que formaban el grupo. Participantes 21 alumnos, no participantes 39 alumnos.

2.- Comparativa de la calificación obtenida en el test entre los alumnos participantes y los no participantes.

La figura 1 refleja la calificación obtenida por ambos grupos en los tres momentos en los que se realizó el test.

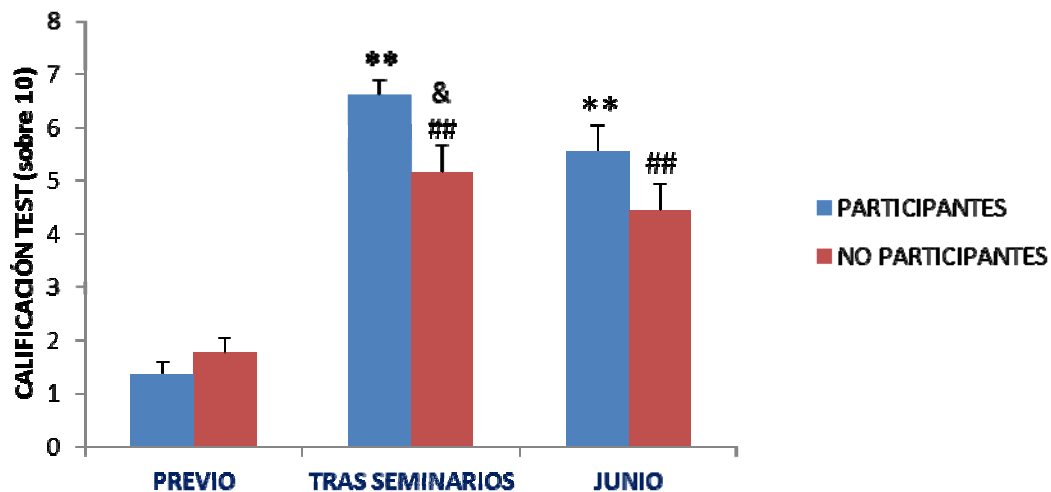




Figura 1. Representación gráfica de las notas medias obtenidas en el test on-line entre los alumnos participantes y los no participantes. El valor máximo de la calificación es un 10. Los valores de las columnas representan la media \pm error estándar de la media de la calificación obtenida por cada grupo en los tres momentos en los que se le presentó el test on-line. ** $p < 0,001$ respecto al valor obtenido en el test on-line previo del grupo de participantes. ## $p < 0,001$ respecto al valor obtenido en el test previo del grupo no participantes. & $p < 0,02$ significación de la calificación obtenida por el grupo de no participantes respecto a la de los participantes tras los seminarios.

Observamos que los conocimientos iniciales sobre las patologías propuestas eran muy bajos, la nota media en los dos grupos, no superó el 1.8 sobre 10, no observándose diferencias significativas entre ellos. Sin embargo, se observa en todos los casos un incremento significativo en la adquisición de conocimientos sobre las patologías estudiadas tras la realización de los seminarios ($p < 0,001$). Aunque este incremento también es observado en los alumnos que habían participado pasivamente, como meros oyentes en las presentaciones realizadas por los participantes, la adquisición e integración de conocimientos es significativamente mayor en los participantes ($p < 0,02$). Estos resultados corroboran nuestra idea inicial: el participar activamente en la elaboración de los trabajos, mejora la adquisición de los conocimientos, tal y como se había propuesto previamente (Branda LA 2009).

3.- Efectos de la participación en la elaboración de los trabajos sobre la retención de conocimientos.

La figura 1 muestra también la nota media obtenida por los distintos grupos en el test *on-line* realizado 5 meses después de acabar la asignatura. En este caso, la nota media del test sería reflejo del conocimiento adquirido y retenido. La nota media y por tanto los conocimientos adquiridos y retenidos 5 meses después de haber acabado la asignatura, sigue siendo significativamente mayor a la obtenida en el test previo en todos los grupos. Comparando los resultados del test obtenidos tras los seminarios y los obtenidos en junio observamos una tendencia a que la nota media de los alumnos que han realizado los trabajos sea mayor, aunque esta diferencia no es significativa. Por otra parte, este resultado sí podría ser significativo si corrigiéramos con el tiempo empleado en realizar el test on-line. Pero el hecho de que el número de alumnos que contestaron el test al cabo de 5 meses se viera reducido al 50% (tabla 2) junto con que el test tras los 5 meses se realizó una vez finalizada la asignatura, nos hace pensar que los alumnos que contestaron al test en junio, pudieron hacerlo motivados por variables que no contemplamos en este estudio y que podrían explicar este resultado aparentemente no significativo.

Conclusiones

En este estudio hemos analizado la eficacia de la metodología de ABP sobre la integración, adquisición y retención de los conocimientos impartidos en las distintas áreas básicas del Grado de Fisioterapia, así como sobre su eficacia para ayudar a conseguir alcanzar las competencias necesarias para su futura profesión.

En su conjunto los resultados sugieren que el ABP tal y como lo hemos planteado no es un método que atraiga especialmente la participación del alumnado. A pesar de ello, los resultados muestran que el ABP sí es un buen método para ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos básicos, como se observa en los mejores resultados obtenidos por los alumnos que siguieron el método. Por otra parte, la metodología empleada en este estudio ayuda al alumno a adquirir competencias necesarias para su ejercicio profesional; les enseña a desarrollar su capacidad de análisis y síntesis, a ser autónomo en la búsqueda de información, a ser críticos consigo mismo y con sus compañeros y a mejorar su comunicación oral y escrita. Puede ser una herramienta eficaz para ayudar a crear el perfil que queremos que tengan nuestros futuros profesionales sanitarios.



Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la financiación recibida por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la docencia de la Universidad Complutense de Madrid, proyecto nº 102 de Innovación y Mejora de la calidad docente. Agradecemos la participación de Ana Isabel Martín Velasco y Meritxell López Gallardo en la realización del proyecto y por tanto, en la obtención de los resultados expuestos en esta ponencia.

Referencias bibliográficas

- GRADO DE FISIOTERAPIA: Competencias. Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia y Podología, UCM. Página web: <http://www.ucm.es/centros/cont/descargas/documento30942.pdf>
- BARROWS, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson & H. Gilselaers (eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- SOLOMON P (2005). Problem-based learning: a review of current issues relevant to physiotherapy education. *Physiother Theory Pract.* 2005 Jan-Mar;21(1):37-49.
- BRANDA LA (2009) El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a *res popularis*. *Educ. méd.* [online]. 2009, vol.12, n.1, pp. 11-23. ISSN 1575-1813.

Reseña Curricular de la autoría

Elena Giné Domínguez es Doctora en CC. Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid y Profesora Contratada Doctor del Dpto. de Biología Celular de la Facultad de Medicina de la UCM. Actualmente compagina su labor docente e investigadora, esta última en el área de la Neurociencia. Su labor docente comenzó en la Universidad Europea de Madrid donde desde 1997 y hasta el 2006 impartió clases de Biología Celular e Histología en la Escuela de Fisioterapia. A partir del 2006 se incorporó al Dpto. de Biología Celular de la UCM impartiendo clases en el grado de Medicina y posteriormente en el grado de Fisioterapia. En los cursos 2006-7 2007-8 y 2010-2011 participó en tres proyectos de innovación educativa, siendo en el último investigador principal. En todos ellos el objetivo principal fue ayudar a los alumnos a la integración de conocimientos impartidos en disciplinas complementarias.

M^a Angeles Navas es Doctora en CC. Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Compagina su labor investigadora en el área de las bases moleculares de las enfermedades metabólicas, con su labor docente como Profesora Titular en el Dpto de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Medicina de la UCM. Desde 2001 ha impartido clases teóricas y prácticas en varias de las distintas asignaturas de Genética, Bioquímica y Biología molecular, de distintos grados y master universitarios, de las que es responsable su departamento. Durante el curso 2010-2011 participó como miembro de equipo en el proyecto de innovación educativa titulado "Aplicación de un modelo multidisciplinar para la integración de las asignaturas de Bioquímica, Biología Celular y Fisiología en el Grado en Fisioterapia." financiado por la UCM y dirigido por la Dra Elena Giné, de cuyos resultados deriva la presente ponencia.

Inés Hernández-Fisac es Doctora en Bioquímica y Biología Molecular por la Universidad Complutense de Madrid y actualmente trabaja en el Dpto de Bioquímica Y Biología Molecular de la facultad de Medicina (UCM). Ha participado en varios proyectos de innovación educativa y jornadas educativas, encargándose de la virtualización de los contenidos y en la elaboración del material docente.



SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO ANTE LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO DEL EEES. ANÁLISIS COMPARATIVO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Otero Neira, María Carmen

Dpto. de Organización de Empresas y Marketing, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Vigo. Lagoas Marcosende s/n, 36310, Vigo, ESPAÑA cachu@uvigo.es

Ferro Soto, Carlos

Dpto. de Organización de Empresas y Marketing, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Vigo. Lagoas Marcosende s/n, 36310, Vigo, ESPAÑA cferro@uvigo.es

Vila Alonso, Mercedes

Dpto. de Organización de Empresas y Marketing, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Vigo. Lagoas Marcosende s/n, 36310, Vigo, ESPAÑA mvila@uvigo.es

Resumen: Desde el curso académico 2009-10 se ha producido en el SUE la plena implantación del modelo del EEES. Si bien las ideas sobre las que se sustenta este modelo educativo son es sumamente sugerentes, no parece que su implementación hay estado exenta de dificultades en unos casos imprevistas, en otras previstas pero insalvables a corto plazo, que quizá hayan impedido la plena consecución de los objetivos previstos. Así las cosas, con este trabajo se pretende analizar si la implantación del modelo del EEES ha supuesto de facto algún cambio en la satisfacción del alumnado. Para ello este trabajo analiza la satisfacción percibida de alumnado matriculado en titulaciones LOU y titulaciones de grado, propias del EEES, en el ámbito de las ciencias sociales en la Universidad de Vigo.

Palabras Clave: SUE, EEES, Satisfacción alumnado.



1. Introducción

Para afrontar los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI y los desafíos de la sociedad del conocimiento (Arancibia, 2001), es imprescindible modernizar los sistemas educativos, cabe fijarse unos objetivos específicos que respondan a las necesidades que tienen, tanto los jóvenes en edad escolar o universitaria, como la población adulta, a la hora de disponer de los instrumentos necesarios para su desarrollo personal y profesional (Comisión Europea, 1995).

El curso académico 2010-2011 ha sido de especial significación al haberse alcanzado una completa reforma curricular en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las acciones llevadas a cabo desde entonces se encuadran en el marco de la Estrategia Universidad 2015, cuyo enfoque conceptual incluye un conjunto de ejes de mejora y modernización, que se concretan en tres objetivos generales: la excelencia, la internacionalización y la dimensión social de la Educación Superior (Ministerio de Educación, 2010).

Tal y como han planteado en el Informe del consejo de ministros del 25 junio de 2010 del Ministerio de Educación (2010, p.15), “la equidad y la excelencia son dos principios incuestionables de las políticas orientadas a la mejora de la calidad de la educación, desde una perspectiva que entiende la educación como un factor decisivo para el progreso económico y social. Ello exige un esfuerzo sostenido para obtener de cada estudiante tanto como sea posible. Así, junto a las acciones dirigidas a compensar las desigualdades de acceso y corregir los desfases en el aprendizaje, estableceremos con carácter general procedimientos para desarrollar al máximo las capacidades propias de cada estudiante”. Aspirar a la excelencia en todos los aspectos de la educación superior exige centrarse de forma constante en la calidad, manteniendo la diversidad de los sistemas educativos europeos. En este sentido, el Comunicado de Lovaina (2009, p. 2) plantea que “las políticas públicas deberán reconocer las diversas misiones de la educación superior, que van desde la docencia y la investigación al servicio a la comunidad y la implicación en la cohesión social y el desarrollo cultural” (Comisión Europea, 2009).

Por este motivo, en este trabajo se pretende verificar si tras la implantación de este nuevo sistema educativo realmente se han conseguido los objetivos esperados y los nuevos alumnos que siguen el modelo del EEES están realmente más satisfechos que los alumnos de titulaciones LOU.

2. Calidad y satisfacción en la Universidad en el espacio europeo de educación superior

La integración del sistema universitario español (SUE) en el espacio europeo de educación superior, tal y como se recoge en la Declaración de Bolonia y en el Título XIII de la Ley Orgánica de Universidades en su artículo 87 implica tanto cambios en el rol del profesor como tutor y asesor, en el sistema de créditos, en la propia estructura de los estudios, entre otros. Todos estos cambios persiguen el fin último de una formación universitaria de calidad y por ende, una mayor satisfacción del alumnado.

Tras la reunión de Praga en 2001, queda patente que un elemento clave en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es la mejora de la calidad en el sistema universitario. Con ello se pretende lograr que Europa se convierta en un lugar de referencia para la formación universitaria a nivel mundial para todos los estudiantes y que esto implique la búsqueda de una garantía de calidad que se base en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación.



El cumplimiento de la universidad con su misión de proporcionar profesionales preparados, eficaces y eficientes que se puedan adaptar a la sociedad y contribuir al crecimiento social y económico, así como la búsqueda de las universidades buscan la forma de asegurar la calidad en docencia, investigación y en la gestión del conjunto del sistema universitario debería, por ende, propiciar que los universitarios europeos estén cada vez más satisfechos con sus estudios (Comisión Europea, 1995). En este sentido, el aumento de la calidad supone una mejora en la percepción del alumnado sobre las prácticas docentes de sus profesores y sobre el conjunto de aspectos referentes a la calidad educativa y, por ende, un incremento en su satisfacción con sus estudios.

Por ello proponemos la siguiente hipótesis:

H1: La satisfacción del alumnado universitario presenta diferencias significativas entre titulaciones LOU y titulaciones del EEES.

Ahora bien, debido a que existen distintas aristas de su satisfacción global, tales como la titulación elegida, el profesorado de la titulación, el grado de cumplimiento de sus expectativas antes de entrar en primer curso, los conocimientos aprendidos y la calidad de la docencia, entonces resulta pertinente descomponer la hipótesis en cinco sub-hipótesis.

H1a. La satisfacción del alumnado universitario con la titulación elegida presenta diferencias significativas entre titulaciones LOU y titulaciones del EEES

H1b. La satisfacción del alumnado universitario con el profesorado de la titulación presenta diferencias significativas entre titulaciones LOU y titulaciones del EEES.

H1c. La satisfacción del alumnado universitario con el grado de cumplimiento de las expectativas del estudiante antes de entrar en el primer curso presenta diferencias significativas entre titulaciones LOU y titulaciones del EEES

H1d La satisfacción del alumnado universitario con los conocimientos aprendidos presenta diferencias significativas entre titulaciones LOU y titulaciones del EEES

H1e. La satisfacción del alumnado universitario con la aplicación de los conocimientos aprendidos presenta diferencias significativas entre titulaciones LOU y titulaciones del EEES

H1f. La satisfacción del alumnado universitario con la calidad de la docencia presenta diferencias significativas entre titulaciones LOU y titulaciones del EEES

3. Estudio empírico

Diseño de la investigación

Puesto que la evaluación de la calidad ha de realizarse en términos de la satisfacción de las expectativas de los usuarios, entonces, en el caso del servicio universitario “se hace imprescindible considerar la percepción y las expectativas del protagonista [...] en este proceso: el estudiante” (Martínez, 2003, p. 185), dado que son éstos quienes están en condiciones de informar acerca de las características y facetas de sus docentes (Salvador 2005). Por ello, para lograr los objetivos propuestos, recogemos su opinión mediante un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios de las titulaciones de Licenciado y Graduado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Vigo durante noviembre y diciembre de 2011.



El cuestionario pretende indagar en el grado de satisfacción del alumnado. Para ello, se ha realizado una encuesta tanto a alumnado actual de titulación LRU como de Grado, con el objeto de encontrar diferencias, de manifestarse, en la satisfacción de los alumnos en relación con ambas metodologías, por cuanto que, tal y como se ha argumentado anteriormente, las titulaciones de Grado se encuadran dentro de un modelo de EEES y, en consecuencia, el desempeño de las tareas en la labor docente del profesorado debería haber cambiado sustancialmente el grado de satisfacción de los alumnos con respecto al modelo antiguo de la LOU.

En concreto, se ha preguntado a los estudiantes por su satisfacción con los métodos de enseñanza-aprendizaje de su profesorado, la titulación elegida, la calidad de la docencia o el grado de cumplimiento de sus expectativas a través de escalas tipo Likert de cinco puntos, donde 1 significa "fuertemente en desacuerdo" y 5 "fuertemente de acuerdo con el aspecto analizado. Además, este trabajo también recoge sus características socio-demográficas tales como edad, sexo y motivos de elección de la titulación.

Muestra

Para la selección de los participantes en el estudio se consideró únicamente alumnado de los últimos años de ambas titulaciones. Esta decisión se adopta bajo la consideración de que, precisamente, son estos estudiantes los que han conocido y tratado con un mayor abanico de realidades relativas a docentes y, por ende, cuentan con una visión más amplia y global acerca de dimensiones y metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La muestra está formada por un total de 179 estudiantes universitarios, distribuidos entre 132 alumnos de GADE (74,5%) y 47 de LADE (25,5%). Los estudiantes que han respondido al cuestionario tienen una edad superior a 19 años, si bien el 83% se encuadran en un rango de entre 20 y 22 años. De ellos, los más jóvenes pertenecen a GADE, de los que un 77,4% tienen entre 20 y 21 años, mientras que en LADE el 58,4% tiene 22 o más años. Esto es así puesto que en GADE hemos encuestado a alumnos de tercer curso -el más alto implantado hasta el momento de la realización de este estudio-, mientras que en LADE el cuestionario se distribuyó entre estudiantes de cuarto y quinto curso -los únicos en vigor dentro del proceso de extinción de titulaciones previas a la implantación del EEES-. Por su parte, el 73,4% de nuestra muestra son mujeres y el 26,6% hombres, observándose, además, mayor predominio de mujeres en LADE (89,6%) que en GADE (67,9%). Asimismo, el 91,3% declara haber elegido la titulación por vocación o primera opción, de los cuales el 73,7% pertenecen al grado y el 26,3% a la licenciatura. Por el contrario, entre los que declaran haber entrado en la titulación al ser esa su única opción de cursar una carrera universitaria, el 81,3% son estudiantes de GADE frente al 18,8% que son de LADE. Finalmente, el 24,7% indican que simultanean estudios con trabajo remunerado. De éstos, el 71,7% pertenece a GADE y el 28,3% a LADE.

Contrastación de hipótesis y resultados.

Para contrastar las hipótesis planteadas se han realizado diversos ANOVAS para cada una de las variables de satisfacción analizadas. Tal y como se aprecia en la tabla 1, los resultados indican que sólo se perciben diferencias significativas de medias en lo que respecta a la satisfacción del alumnado que cursa titulaciones LOU y titulaciones propias del EEES, en lo que se refiere a su grado de satisfacción con el profesorado de la carrera y con el grado de aplicación de los conocimientos adquiridos apoyando las sub-hipótesis 1b y 1e.



En concreto, la tabla 2 nos muestra como en la titulación correspondiente al EEES la media aumenta ligeramente en ambos casos frente a las titulaciones LOU. De este modo, se puede afirmar que la satisfacción de los estudiantes universitarios con sus profesores y con la aplicación de conocimientos aumenta con la aplicación de la filosofía propuesta por el marco Europeo de Educación superior, frente a las titulaciones previas reguladas por la LOU.

Sin embargo, en lo que se refiere a la satisfacción general con la titulación elegida, con el grado de cumplimiento de sus expectativas antes de entrar en la carrera, con los conocimientos aprendidos y en general con la calidad de la docencia el resultado es contrario a los esperado y apenas se encuentran diferencias significativas de medias entre ambas titulaciones y, en consecuencia las sub-hipótesis 1a, 1c, 1d y 1f no se soportan.

Tabla 1

ANOVA- Grado de satisfacción de los estudiantes por tipo de titulación

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Satisfacción con la titulación elegida	Inter-grupos (Comb)	,005	1	,005	,006	,940
	Intra-grupos	137,329	166	,827		
	Total	137,333	167			
Satisfacción con el profesorado de la carrera	Inter-grupos (Comb)	2,743	1	2,743	3,746	,050
	Intra-grupos	121,543	166	,732		
	Total	124,286	167			
Satisfacción con cumplimiento de sus expectativas antes de entrar	Inter-grupos (Comb)	,019	1	,019	,017	,896
	Intra-grupos	183,386	166	1,105		
	Total	183,405	167			
Satisfacción con los conocimientos aprendidos	Inter-grupos (Comb)	1,543	1	1,543	2,493	,116
	Intra-grupos	102,743	166	,619		
	Total	104,286	167			
Satisfacción con la aplicación de los conocimientos aprendidos	Inter-grupos (Comb)	3,733	1	3,733	3,673	,050
	Intra-grupos	168,743	166	1,017		
	Total	172,476	167			
Satisfacción con la calidad de la docencia	Inter-grupos (Comb)	1,001	1	1,001	1,405	,238
	Intra-grupos	118,279	166	,713		
	Total	119,280	167			



Tabla 2

Informe: Diferencias de Medias

TITULACION	SATISFACCIÓN CON					
	Titulación elegida	Profesorado de la carrera	Cumplimiento de expectativas antes de entrar	Conocimientos aprendidos	Aplicación de conocimientos aprendidos	Calidad de docencia
EEES						
Media	3,66	2,84	3,06	3,33	2,83	2,89
N	140	140	140	140	140	140
Desv. típ.	,957	,859	1,061	,791	1,024	,840
LOU						
Media	3,68	2,50	3,04	3,07	2,43	2,68
N	28	28	28	28	28	28
Desv. típ.	,612	,839	,999	,766	,920	,863
Media	3,67	2,79	3,06	3,29	2,76	2,85
N	168	168	168	168	168	168
Desv. típ.	,907	,863	1,048	,790	1,016	,845

4. Conclusión

Si bien, en general, no existe un modelo único de docencia universitaria, podemos afirmar que la adaptación del SUE al EEES ha supuesto cambios en la percepción del alumnado en lo que a su satisfacción se refiere. Pese a que estos cambios no son de gran calado si permiten comprobar que el nuevo marco europeo de educación superior mejora el grado de satisfacción de los alumnos respecto al profesorado y la aplicación de los conocimientos.

No obstante, otros aspectos de la satisfacción del alumnado no muestran cambios significativos en la percepción del alumnado. Así, la satisfacción del alumnado con la titulación elegida, el grado de cumplimiento de sus expectativas antes de entrar en la carrera, los conocimientos aprendidos y en general la calidad de la docencia mantiene el mismo patrón en el EEES y en las titulaciones LOU.

Pese a todo, la realidad parece reflejar que, en este sentido, no se han alcanzado plenamente los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia. Esto nos lleva a pensar que, de forma general, la adaptación de la Universidad española y de sus docentes a este nuevo marco esta siendo muy lenta y difícil y que tanto las instituciones como sus docentes mantienen a grandes rasgos su concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la reproducción de lo establecido con ligeras adaptaciones, más bien de forma que de fondo.

Es cierto que las infraestructuras en las que se alberga la actividad docente y los recursos disponibles por las universidades, condicionan en gran medida el tipo de formación. En concreto, las infraestructuras de los nuevos centros universitarios del SUE responden en su mayoría a un modelo de docencia basado en la enseñanza, mucho menos personalizado y este proceso de adaptación al EEES ha coincidido en el tiempo con momentos de crisis económica que han limitado, o más bien reducido, el aporte de recursos presupuestarios necesarios para la correcta implantación del nuevo modelo de educación universitaria.



Por ello, pensamos que para lograr un aumento real y completo de la satisfacción del alumnado se precisa por parte de los organismos y las universidades del SUE un mayor impulso y compromiso que implique grandes inversiones para adaptar las infraestructuras así como mayores esfuerzos en materia de formación docente, para evitar un fracaso generalizado de estos planes de estudios.

Referencias Bibliográficas

- ARANCIBIA, M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar. *Estudios Pedagógicos* 27, 75-95.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación - Enseñar y aprender - Hacia la sociedad cognitiva.
- COMISIÓN EUROPEA (1999). The Bologna Declaration.
- COMISIÓN EUROPEA (2001). Declaración de Praga: Towards the European Higher Education area. Comunicación del consejo de ministros encargados de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo del 2001.
- COMISIÓN EUROPEA (2009). Comunicado de Lovaina: El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina, 28-29 de abril de 2009.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE 307, 24 de diciembre de 2001.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. M. (2003). La mirada del educando. En Quintanal, J. (coord), *Los retos de la educación en el siglo XXI*. (pp. 121-142). Madrid: CES Don Bosco - Edebé.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Plan de acción 2010-2011. Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Informe del consejo de ministros del 25 junio de 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Informe español 2011 para el “Informe Conjunto 2012 sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET2020)”
- SALVADOR, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 26 (90), 1-9.
- http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

Reseña Curricular de la autoría

M^a Carmen Otero Neira es doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Vigo. Es profesora Contratada Doctor en dicha Universidad. En el ámbito investigador sus áreas de interés incluyen rivalidad competitiva, marketing turístico y satisfacción de los consumidores. Sus últimas publicaciones han sido revistas como *Journal of Strategic Marketing*, *Marketing Intelligence & Planning*, *The empirical Economic Letters*, *Eduotec* o *Economía Industrial*, entre otras.

Carlos Ferro Soto es doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Vigo. Es profesor Titular de Universidad en el Departamento de Organización Empresas y Marketing. Su interés se centra en Ha publicado en revistas de prestigio nacionales e internacionales como *Investigaciones Económicas*, *Eduotec*, *Harvard-Deusto Business Review*, *International Journal of Services Technology and Management* o *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, entre otras.

Mercedes Vila Alonso es doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Vigo. Es profesora Titular de Universidad y, en la actualidad es directora del Departamento de Organización Empresas y Marketing de Vigo. Su interés se centra en la dirección estratégica de la empresa, la acuicultura y la docencia universitaria, área en la que ha dirigido un proyecto de investigación. Mercedes ha publicado trabajos en diversas revistas y congresos de prestigio nacionales e internacionales.



ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Martín Sánchez, Miguel Ángel

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avda. Universidad s/n 10071 Cáceres. ESPAÑA miguelmartin@unex.es

Resumen: A lo largo de las páginas siguientes, se presentará el desarrollo de una experiencia de innovación universitaria en el campo de la Historia de la Educación, que ya lleva varios años de andadura. Fue en febrero de 2008 cuando se puso en marcha la experiencia y a día de hoy, los resultados son muy satisfactorios. En los últimos años se han presentado importantes trabajos en los que se exponía la utilidad y riqueza de los blogs como recursos didácticos. Este trabajo trata sobre una experiencia práctica dentro del aula de Historia de la Educación con el uso de blogs. La principal utilidad didáctica es la creación de un espacio virtual conjunto en el que los alumnos de la misma o similares disciplinas pueden encontrarse, reunirse y encontrar información sobre la asignatura en concreto. La utilización de esta herramienta, una más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos demuestra la importancia de las nuevas tecnologías en la formación inicial y permanente de los educadores y profesionales de la educación. Se concluye el trabajo aportando algunos datos sobre la puesta en práctica de esta estrategia.

Palabras Clave: Experiencia, innovación, universidad, blogs, historia de la educación.



Es evidente que los tiempos cambian, y los contextos y espacios donde ahora se desarrollan los procesos educativos son diferentes de los de hace cincuenta años. Nuestra sociedad actual se haya constituida, o mejor aún, sustentada sobre un pilar que, especialmente desde los últimos veinte años no ha parado de evolucionar a un ritmo vertiginoso. El pilar al que nos referimos no es otro que el fenómeno tecnológico que, desde el proceso de industrialización, ha contribuido a transformar radicalmente la estructura social.

La educación, como parte de la Sociedad, acusa y responde a los cambios y novedades, retos y desafíos que le propone los tiempos modernos. Es un hecho evidente que Internet ofrece grandes posibilidades de comunicación e interacción, y que tal y como señala García Aretio (2006) la relación entre sociedad y tecnología está variando las relaciones de los seres humanos en el seno comunitario.

El fenómeno de la urbanización, es un signo inequívoco de vida moderna, que según Sarramona (1989) necesita una respuesta y adecuación de la educación a los nuevos contextos sociales, de modo que se presenta como requisito indispensable para la adaptación social presente y futuro el dominio de una educación tecnológica. La nueva Sociedad emergente del fenómeno del urbanismo, entendido no como una estructura física sino como una cultura, un modo de vida como diría Wirth (1938) en su ya célebre artículo, influye y provoca cambios en los procesos y relaciones educativas.

Resulta evidente que en la actualidad la escuela ha perdido el monopolio de la educación. En los tiempos que corren, los procesos educativos no son privativos de la escuela como organización, y otras gentes y canales han ampliado, multiplicado y ensanchado los límites tradicionales que imperaban en la estructura formal de la escuela. La educación tiene lugar, a día de hoy y para la mayoría de los individuos, en variados lugares y espacios, a través de múltiples canales, con el empleo de códigos diversos, con técnicas y metodologías heterogéneas, y con gran variedad de soportes que superan los confines de la escuela. No es que la escuela haya dejado de ser útil o no cumpla con su papel asignado, sino que, como afirma Antonio Bartolomé (1996), "la escuela, la enseñanza secundaria e incluso la universidad no están preparadas para afrontar el gran reto del final del milenio: el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la comunicación está suponiendo un nuevo modo de conocer", afirmación que en cualquier caso habría que matizar. Y es preciso matizar porque en modo alguno son términos dicotómicos o enfrentados escuela-sociedad de la información, sino que habrá que buscar el equilibrio y el nuevo lugar que ésta le deja a aquella.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos sacar algunas conclusiones relevantes para la educación en relación con el mundo de la información y la sociedad de la información.

La primera reflexión que debemos hacer parte del planteamiento sistémico de la educación, como subsistema del sistema sociocultural. La consideración de la sociedad como un sistema en el que los individuos se interrelacionan entre sí mediante los organismos creados para ellos, con unos objetivos comunes, hace preciso analizar el papel de la educación dentro de ese sistema denominado sociedad. Por lo tanto, la educación emerge como un subsistema de la Sociedad, un sistema abierto que, insertado en un medio humano y sociocultural complejo y pluriforme, se relaciona e interactúa abiertamente con otros subsistemas y, por ende, con la Sociedad entera. Apuntan García Carrasco y García del Dujo (1996) que cuando hablamos de educación y de hechos educativos hay que partir de un punto de vista inicial insoslayable, que es aquel que hace referencia a que los hechos educativos con hechos y acontecimientos del mundo, y por lo tanto la relación con otros sistemas abiertos, con lo que intercambia elementos y recibe influencias en sus procesos, motivo por el cual es preciso tener en cuenta las diferentes relaciones entre la educación y la Sociedad.



La Sociedad influye en la educación, y ésta en la Sociedad. A través de la comunicación y de las relaciones entre los individuos de una misma comunidad, el hombre llega a poseer las cosas que necesita para su supervivencia, y la dimensión individual del hombre, su aparente incomunicabilidad, se comparte en una relación con los demás. mediante la comunicación, el ser humano (incomunicable en una dimensión profunda) comparte su incomunicabilidad con los demás, transformándose en un ser social, y la Sociedad consigue que el carácter individual del hombre permanezca, pero que trascienda hacia una relación mayor y más compleja.

La segunda reflexión hace referencia al papel de los medios de comunicación en la sociedad actual. El mundo se encuentra mediatizado, y la época actual se caracteriza por la utilización casi exclusiva de los medios terciarios, es decir, de aquellos que necesitan aparatos técnicos para la emisión, distribución y recepción de la información. El mundo de la información pertenece a los medios de comunicación, quienes a su vez se encuentran tecnificados. Vivimos por lo tanto en una sociedad mediática, tecnificada, en la que los propietarios, productores y gestores de la técnica deciden las posibilidades, amplitud y desarrollo de la comunicación. Si la educación es información y comunicación, resulta evidente la relación: la educación se encuentra, a día de hoy en nuestra sociedad, mediatizada por los medios de comunicación. Una última reflexión más hace referencia al papel que juegan las nuevas tecnologías en el proceso de adquisición de conocimientos, en el aprendizaje y la educación. Educar es comunicar, y es que la relación entre los medios de comunicación y la educación es muy vieja.

La tercera vía de análisis nos lleva a reflexionar sobre las redes de comunicación. Si las culturas y sociedades se basan en la comunicación, es preciso que anotar que la comunicación predominante actualmente se basa en la televisión o en Internet, herramientas que dependen de la técnica, obligando a la tecnificación y reduciendo los medios primarios de la comunicación humana a un segundo papel. En los últimos años se está hablando mucho del llamado "cambio cultural", y resulta evidente que la tecnología está ayudando a ello, al modificar a escala mundial la comunicación humana, los espacios de intercambio y, por supuesto, la validez de la cultura. Son muchos los autores que han alertado sobre esta "amenaza", entre ellos Vincent Mosco (1989), que denuncia el cambio cultural que las nuevas tecnologías provocan en nuestras vidas, ya que los nuevos desarrollos de la comunicación y de la información en relación con las nuevas tecnologías aumentan, en lugar de disminuir, las disparidades sociales, tales como el alfabetismo verbal, visual y de información. Para Mosco el problema ya no es proteger la privacidad individual, sino que se presenta como una auténtica amenaza a la propia libertad, a la autodeterminación.

Otra unidad de análisis hace referencia a la intensidad creciente que en los últimos años ha cosechado la ciencia y la tecnología, y como consecuencia de este nuevo cambio tecnológico, la información y la comunicación han reclamado su papel preponderante en la sociedad, viviendo una era de la información o una sociedad de la información, término que bien merece que le dediquemos una líneas por su implicación y consecuencias para la educación.

La sociedad de la información es teletrabajo, teledocumentación, redes, autopistas de la información, nuevas formas de trabajar, televisión digital..., y por supuesto Internet. Es, en suma, una nueva sociedad, diferente, una sociedad donde los bits y los números mandan y los ordenadores ejecutan. Se trata por lo tanto de un cambio ya presente, al que los profesionales de la educación deben estar atentos y aprovechar las nuevas tecnologías, porque igual que la sociedad industrial cambió a los hombres de aquel tiempo, la sociedad que ahora vivimos modificará la relación de todos los individuos del planeta, la comunicación, el acceso a la información, el trabajo, y por supuesto, la educación: sus planteamientos, contextos, entornos, acciones y procesos.



Un análisis y reflexión más profundo, nos llevaría a analizar, desde una perspectiva pedagógica, la sociedad de la información como una noción ecléctica que recoge diversas teorías sociológicas, caracterizada, desde un punto de vista educativo y cultural, como una sociedad desmasificada e individualizada dentro de una sociedad más amplia.

En definitiva, y retomando todo lo dicho hasta el momento, la actual sociedad de la información ha provocado cambios importantes en el concepto de educación, planteando a los profesionales nuevas estrategias desde, a través y con la información, reestructurando sus modos de educar y enseñar, mediatizados y delimitados por este nuevo concepto de sociedad. En palabras de Álvaro Sánchez (2001: 42) la educación ha cambiado, ya no se limita a un espacio temporal concreto, sino que se prolonga a lo largo de la vida, ofreciendo las TIC importantes ventajas, en un mundo en el que el reciclaje y la adquisición de nuevos conocimientos devendrá fundamentalmente “por una mera cuestión de supervivencia en el nuevo medio ambiente tecnológico, caracterizado por la rapidez en la circulación y mutación de las informaciones”.

Pero sin duda, el fenómeno que más se identifica y que va irremediamente unido a la sociedad de la información y a las redes de comunicación, es Internet. Tapio Varis (1996: 79) indica como una de las claves del periodo al “liberalización de las telecomunicaciones” y la “explotación de la red Internet por empresas e instituciones”. Internet es cada vez más accesible, ofrece más utilidades y herramientas, su utilidad es evidente en el trabajo, en las relaciones sociales, en la información y, por supuesto, en las relaciones educativas.

Internet se va convirtiendo, inexorablemente, en una especie de tejido nervioso que se va desarrollando rápidamente en nuestras sociedades y se perfila como una herramienta universal para el profesorado de todos los niveles en la búsqueda, el intercambio de información, las experiencias formativas y la investigación (Martín Sánchez y López Meneses, 2012).

La irrupción de las nuevas tecnologías, por lo tanto, está haciendo que las visiones del aula como espacio habitual de interacción donde se llevaban a cabo las relaciones educativas sean cada vez más superadas, y al ambiente y espacio educativo tradicional se le está pidiendo cada vez más que se adapten a las exigencias del mundo actual. En este sentido, las comunidades educativas se están viendo obligadas a proyectar y desarrollar nuevos espacios que adecuen el ambiente educativo a la nueva realidad (Varis, 1996).

Los espacios virtuales educativos, en definitiva, se muestran como nuevas comunidades y contextos de aprendizaje en los que es posible la interacción y relación educativa sin apenas límites espaciales, geográficos y temporales. En palabras de Álvaro Sánchez (2001: 42) la educación ha cambiado, ya no se limita a un espacio temporal concreto, sino que se prolonga a lo largo de la vida, ofreciendo las TIC importantes ventajas, en un mundo en el que el reciclaje y la adquisición de nuevos conocimientos devendrá fundamentalmente “por una mera cuestión de supervivencia en el nuevo medio ambiente tecnológico, caracterizado por la rapidez en la circulación y mutación de las informaciones”.

Y si los espacios educativos virtuales emergen como nuevos contextos y entornos de enseñanza-aprendizaje, se antoja necesario reflexionar acerca de sus implicaciones y características pedagógicas. A este respecto, García Peñalvo y García Carrasco (2002) indican que:

“Un espacio virtual educativo efectivo debe canalizar tres vertientes básicas de las NTIC. Primeramente, la capacidad de trabajo en red, que permita una localización geográficamente dispersa de los participantes y un sincronismo o un asincronismo de las actividades formativas, según sea necesario.



En segundo lugar, facilidades multimedia e hipermedia que permitan contar con información digital heterogénea y representada en diferentes formatos (texto, gráficos, sonido...) pudiéndola relacionar fácilmente. Y, por último, una interacción persona-ordenador sencilla, intuitiva, pedagógica y completa, soportada por interfaces de usuario donde se potencie la noción de usabilidad de las mismas, en lugar de buscar la espectacularidad y el encantamiento momentáneo del usuario”.

Los espacios educativos virtuales, entendidos como ambientes educativos inmateriales, que no existen físicamente, ofrecen multitud de posibilidades didácticas, tales como la distribución de la información y el conocimiento del área y disciplina en particular, el establecimiento de redes de interacción a distancia entre diferentes usuarios, punto de encuentro de estudiantes y profesores sin las consabidas limitaciones espacio-temporales de la enseñanza tradicional, la elaboración y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje, un largo etcétera que demuestra las posibilidades educativas de este entorno.

Una experiencia de innovación universitaria

Actualmente las instituciones de Educación Superior, en general, y las españolas en particular, se encuentran en uno de esos periodos que podríamos definir como de encrucijada histórica. Nos atreveríamos a decir que las universidades están inmersas, de modo similar a como ocurre en otras muchas instancias sociales, en un proceso de reconversión o adaptación a las nuevas demandas sociales (Martín Sánchez y López Meneses, 2012).

A lo largo de las páginas siguientes, se presentará el desarrollo de una experiencia de innovación universitaria en el campo de la Historia de la Educación, que ya lleva varios años de andadura. Fue en febrero de 2008 cuando se puso en marcha la experiencia y a día de hoy, los resultados son muy satisfactorios.

En los últimos años se han presentado importantes trabajos en los que se exponía la utilidad y riqueza de los blogs como recursos didácticos. Este trabajo trata sobre una experiencia práctica dentro del aula de Historia de la Educación, y no es una reflexión pedagógica acerca de las utilidades didácticas de los blogs. Sin embargo, sí considero necesario hacer unos breves apuntes sobre las posibilidades de los blogs y su incidencia en la motivación del alumnado.

La principal utilidad didáctica es la creación de un espacio virtual conjunto en el que los alumnos de la misma o similares disciplinas pueden encontrarse, reunirse y encontrar información sobre la asignatura en concreto. Unido a esta principal utilidad, podemos enumerar un listado de posibilidades de utilización, tales como contar con un lugar de interacción entre los estudiantes, bibliotecas virtuales, enlaces a otras páginas, rápida transmisión de la información, comunicación asincrónica.

En cuanto a la participación y motivación del alumnado, los blogs se presentan como unas excelentes herramientas de comunicación, dando voz a muchas personas para expresarse libremente, comunicarse e interactuar entre ellos, dinamizando el proceso de aprendizaje y construyendo conjuntamente el conocimiento. En este sentido, la utilización didáctica de los blogs se ha revelado como una herramienta de trabajo altamente motivadora para los estudiantes.

No se puede dar un aprendizaje de cierto nivel y calidad, con cierta complicación, sin que el alumno espere conseguir algún beneficio, lo sienta como un bien propio o, como mínimo, escape de algún mal. Por lo tanto, el papel de la motivación es una parte integrante del proceso educativo, y aquí reside la importancia pedagógica y la necesidad de planificarla correctamente (Ferrández y Sarramona, 1977).



En esta experiencia de innovación, se pretende trabajar desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo.

Se entiende por aprendizaje colaborativo el conjunto de métodos didácticos, estrategias, herramientas y procesos que, utilizando las nuevas tecnologías de la información, tratan de generar en los alumnos el desarrollo de habilidades sociales e individuales en el seno de un grupo de trabajo. Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, cada miembro del grupo, mediante la interacción, la interdependencia, la participación, el trabajo comunitario, la discusión de conceptos e ideas, se convierte en responsable directo de su propio aprendizaje, pero a su vez se involucra activamente –y se responsabiliza- del aprendizaje de los restantes miembros del grupo.

La metodología de trabajo se basa en la interacción y la participación activa de todos los miembros del grupo. Se trata, por lo tanto, de hacer que cada uno de los miembros del grupo comparta ideas, actitudes, conocimientos, procesos y que se impliquen activamente en el aprendizaje, a la vez que comparten un mismo espacio en común.

Las ventajas que ofrecen los blogs como herramientas didácticas nos permiten la universalización y facilidad de acceso de los miembros a ese espacio. Ya no es necesario que los miembros del grupo compartan un espacio físico, la Red brinda una posibilidad de interacción mucho mayor que cualquier espacio tradicional. Compartimos la opinión de que los blogs son una importante e interesante herramienta didáctica muy útil y significativa para la innovación, en tanto que puede ampliar los límites espacio-temporales del aula presencial y favorece la evaluación continua de los procesos formativos (Aguaded, López Meneses y Alonso, 2010).

Los edublogs nos permiten aplicar metodologías de aprendizaje que fomenten la participación y colaboración entre los miembros de un grupo, ya que la información es más fácil de conocer y compartir, los datos se comparten gracias a los foros y las discusiones virtuales, la motivación es mayor al permitir una nueva forma de interactuar más libre, resultando la experiencia de aprendizaje motivadora intrínsecamente.

Para concluir, es importante destacar que las principales ventajas que ofrecen los edublogs desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo son la posibilidad de estimular los sentimientos de pertenencia a un grupo, disminuyendo el aislamiento de los alumnos; el mayor aumento del autoconcepto académico, al favorecer las habilidades sociales y de comunicación, así como la participación y la suficiencia individual. Otra de las ventajas a destacar de esta herramienta educativa es que propicia la generación de conocimiento, al exigir a los miembros del grupo la investigación, la interacción, el intercambio de ideas y la búsqueda de soluciones a los enigmas planteados.

En definitiva, estoy convencido de que los edublogs se presentan como una herramienta educativa interesante de aplicar desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo, y su utilidad en la formación del profesorado hace que cada día sean más los docentes que lleven a cabo actividades de este tipo.

Estructura del blog y resultados

Tradicionalmente la enseñanza de la Historia de la Educación se ha venido haciendo con una metodología expositiva por parte del profesor, en la que predominaban las lecciones magistrales frente al auditorio, con prácticas individuales y/o grupales, comentarios de textos, etc.



Lo que aquí se presenta no es otra cosa que una nueva metodología de trabajo en el campo de la Historia de la Educación, aunando esfuerzos con otras disciplinas, utilizando las nuevas tecnologías y sus posibilidades y recursos, así como una nueva concepción del trabajo del alumno que tradicionalmente no se daba en esta disciplina.

La experiencia parte de la motivación del profesor por utilizar las nuevas tecnologías para el desarrollo de una asignatura que tradicionalmente se ha venido asociando con una metodología tradicional, donde parece que no hay cabida a la innovación y al uso de las TICs. Nada más lejos de la realidad, y la experiencia práctica así lo demuestra.

Se tomó como punto de partida la asignatura de Historia de la Educación Social, asignatura obligatoria dentro del plan de estudios del Grado de Educación Social. Los alumnos implicados en dicha experiencia, son los estudiantes de primer curso de dicha titulación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, ubicada en la bella ciudad de Cáceres. El profesor responsable es el que suscribe.

Los motivos y justificación para impartir la asignatura con el uso de esta herramienta virtual ya han venido siendo presentados a lo largo del trabajo, pero aquí los recojo nuevamente. Sin duda, la novedad en la presentación, el cambio de las actividades presenciales y entregas de actividades en carpetas de prácticas utilizando el soporte papel, las inmensas posibilidades de interacción y participación entre los miembros, bien pueden ser un punto de partida que justificaría la utilización de esta herramienta didáctica. Los propios alumnos se dan cuenta de su proceso de aprendizaje y de las posibilidades que les brinda el recurso.

La utilización de este tipo de espacios virtuales para exponer ideas, se revela como una herramienta útil e interesante para compartir el conocimiento y colaborar en la construcción de la materia. En la mayoría de las clases tradicionales, sean de la disciplina que sean, no hay cabida (en muchos casos) a la exposición, por parte de los estudiantes, de qué opinan ellos de las asignaturas y sus gustos o preferencias hacia las mismas. La utilización del blog de Historia de la Educación Social como herramienta de aprendizaje, sí permite este tipo de expresión, libre, abierta y pública, con la posibilidad de que todos los miembros de la clase (y todos los navegantes del ciberespacio) puedan leer y conocer, además de opinar e interactuar mutuamente, sobre qué opinan de la disciplina, cuestión que no se prodiga mucho en la exposición magistral debido al tamaño de los grupos, la limitación de tiempo y los problemas de control de la clase. Sin embargo, estas dificultades no son tales con el uso del blog, y así podemos comprobar que los alumnos sí opinan y muestran sus gustos, preferencias, dudas e inquietudes respecto a la asignatura, haciendo que se impliquen más en la tarea, así que como que encuentren un vehículo de expresión.

Como metodología de trabajo, en las primeras sesiones de clase me llevé a los estudiantes al aula de NNTT para enseñarles las nociones básicas para trabajar con este tipo de herramientas. Todo estaba por hacer, ya que algunos de ellos tenían nociones de Internet, otros se desenvolvían con maravillosa destreza y otros, la mayoría, no estaban familiarizados con la Web más que para consultar sus cuentas de correo electrónico. Así, las primeras clases transcurrieron con el objetivo de familiarizarnos con esta nueva herramienta, y tras unos días de trabajo quise evaluar los resultados.

La estructura del blog de la asignatura de Historia de la Educación Social es similar a la de cualquier otro blog educativo. En primer lugar se pretendió en todo momento que el diseño y el formato de presentación resultasen sencillos y fáciles de utilizar para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de destreza en la utilización de las NNTT. La página principal del blog muestra el título, la presentación, las entradas y actividades a realizar, así como otros recursos útiles para los alumnos.



Tras acceder al blog a través de su correspondiente dirección, los alumnos pueden navegar por el menú principal que ofrece en primer lugar una selección de vínculos a páginas web de otros departamentos, centros, sociedades científicas, relacionadas con la Historia de la Educación y con el campo de la Educación Social. También se ha incluido una pequeña presentación, para que los alumnos y los visitantes del blog que no pertenezcan al grupo de Primero de Educación Social de la Universidad de Extremadura sepan dónde están y qué tipo de blog es, abriendo la participación a todas las personas interesadas.

El blog también cuenta con otros recursos útiles para los estudiantes de la asignatura, tales como bibliografía general sobre Historia de la Educación, bibliografía específica sobre actuaciones en el campo de la Educación Social en perspectiva histórica, el programa de la asignatura, y textos y documentos que a lo largo del curso se colgarán puntualmente para que los alumnos puedan acceder a ellos fácil y rápidamente. En definitiva, se trata de una experiencia práctica para los alumnos, construida para ellos, en la que ellos mismos son los protagonistas, toman las riendas de su aprendizaje y van, juntos, construyendo el blog e interactuando entre sí.

La utilización de este tipo de herramientas resulta algo novedoso, innovador, motivador e interesante para los alumnos. Los edublogs se presentan como recursos didácticos llenos de posibilidades, donde la interacción, la información compartida, el aprendizaje colaborativo, la investigación y la creación de múltiples redes de interacción se revelan como las características más positivas y dinamizadoras del proceso educativo.

La experiencia aquí presentada, sobre la creación y utilización didáctica de un blog sobre Historia de la Educación Social demuestra que las nuevas tecnologías no están reñidas con ningún tipo de disciplina y que hay muchas otras formas de enseñar historia. El grado de participación del alumnado, la interacción entre ellos, el nivel de aprendizaje adquirido son indicadores de la calidad y eficacia de este tipo de recursos didácticos. En cualquier caso, me gustaría añadir una última cosa: este tipo de recursos es una actividad más, una herramienta didáctica a utilizar en un gran conjunto de técnicas, en ningún caso debe plantearse de manera absoluta y sustitutiva de cualquier otro método. En nuestro caso en particular no ha sido así, y se alternan las clases presenciales con las actividades en el blog que no viene a otra cosa que a complementar y a ayudar a los alumnos en su diario proceso de aprendizaje.

A día de hoy, y cuando ya ha finalizado el curso, podemos asegurar que la utilización de esta herramienta se muestra como muy útil. La mayoría del alumnado asiste a clase (entorno al 80 %) ⁴⁵, pero la participación en el blog a través de Internet es aún mayor (cerca del 91 %) ⁴⁶. El grado de participación del alumnado, la interacción entre ellos, el nivel de aprendizaje adquirido son indicadores de la calidad y eficacia de este tipo de recursos didácticos.

La utilización de esta herramienta, una más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos demuestra la importancia de las nuevas tecnologías en la formación inicial y permanente de los educadores y profesionales de la educación. Esta experiencia, así como la gran aceptación por parte de los estudiantes (incluso ellos mismo están elaborando, de forma voluntaria, un blog personal para enseñar Historia de la Educación), viene a complementar la oferta de instrumentos y tecnología, y en lugar de los tradicionales retroproyectors, vídeos y proyectores de diapositivas, Merino Font, López Meneses y Ballesteros Regaña (2007), indican que estos recursos (multimedia, hipertextos, redes de comunicación) abren nuevas posibilidades de intervención didácticas claves en la formación universitaria on-line, creando una comunidad de aprendizaje "a través de la cual el conocimiento es impartido y el significado creado colaborativamente". También es importante subrayar como

⁴⁵ Datos de la evaluación y control internos del profesor.

⁴⁶ Datos de la evaluación y control internos del profesor.



conclusión que el uso de tecnologías como la Web 2.0 son recursos muy valiosos para la práctica docente, alejándose de modelos tradicionales de transmisión de conocimiento y propiciando metodologías socioconstructivistas (López Meneses y Lorente, 2010).

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J. I.; LÓPEZ MENESES, E. y ALONSO, L. (2010). Formación del profesorado y software social. Revista Estudios sobre Educación, 18, 97-114.
- BARTOLOMÉ, A. (1996), "Preparando para un nuevo modo de conocer". EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología educativa, nº 4. <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec4/revelec4.html>;
- FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J. (1977). La Educación. Constantes y problemática actual. Barcelona: CEAC.
- GARCIA ARETIO, L. (2006): Nuevos ambientes de aprendizaje. Editorial de BENED. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia. Junio, 2006. <http://www.uned.es/catedraunescoead/bened/bened90.html>
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1996). Teoría de la educación. Educación y acción pedagógica. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA PEÑALVO, F. J.; GARCÍA CARRASCO, J. (2002). Los espacios virtuales educativos en el ámbito de Internet: un refuerzo a la formación tradicional. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, n.º 3, 2002. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm
- LÓPEZ, E. y LORENTE, M. C. (2010). Incorporación de nuevas estrategias de enseñanza en la universidad: blogs en "Didáctica General". Educatio Siglo XXI, 28 (1), 191-208.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. y LÓPEZ MENESES, E. (2012) La Sociedad de la Información y la formación del profesorado. E-Actividades y aprendizaje colaborativo. RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, 15, (1), 15-35.
- MERINO, J. M., LÓPEZ MENESES, E. y BALLESTEROS, C. (2007). Los blogs en la enseñanza universitaria: una experiencia práctica. Revista espacio y tiempo, revista de Ciencias Humanas, 21, 182-183.
- MOSCO, V. (1989). The Pay-per Society. Computers and Communication in the information Age. New Jersey: Ablex Publishing.
- SÁNCHEZ BRAVO, A. (2001). Internet y la sociedad europea de la información: implicaciones para los ciudadanos. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SARRAMONA, J. (1989). Fundamentos de educación. Barcelona: CEAC.
- VARIS, T. (1996). Educar para la sociedad de la información. Telos: Cuadernos de comunicación, Tecnología y Sociedad, 48.
- WIRTH, L. (1938). Urbanism as a Way of Life. American Journal of Sociology.

Reseña Curricular de la autoría

Miguel A. Martín Sánchez es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca con premio extraordinario, Máster por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y Máster por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Actualmente trabaja como profesor Contratado Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, en España. Imparte docencia en la Facultad de Formación del Profesorado, en el área de Teoría e Historia de la Educación.



AJUSTE A PARÁMETROS EUROPEOS DE LA CARGA DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Lantarón Caeiro, Eva María

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud. Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira s/n. 36005, Pontevedra, ESPAÑA. evalantaron@uvigo.es / evalantaron@gmail.com

González Represas, Alicia

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud. Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira s/n. 36005, Pontevedra, ESPAÑA. alicia@uvigo.es

González González Yoana

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud. Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira s/n. 36005, Pontevedra, ESPAÑA. yoana.glez@gmail.com

Rodríguez González, Eva

Dpto. de Biología Funcional y Ciencias de la Salud. Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira s/n. 36005, Pontevedra, ESPAÑA. evarogo@uvigo.es

Resumen: El objetivo de este trabajo fue estudiar la carga de trabajo estimada por los alumnos para superar las asignaturas del plan de estudios de la Titulación de Fisioterapia de la Universidad de Vigo, y su ajuste con los parámetros europeos, antes y después de la adaptación de las mismas a la metodología del EEES. Así mismo queremos mostrar el indicador “*ratio de carga de trabajo o RCT25*”, el cual hemos generado con el propósito de visualizar de forma más clara el ajuste de la carga de trabajo a los parámetros europeos, este indicador adimensional se calcula para cada binomio asignatura-estudiante, como la razón entre el número de horas que un estudiante declara haber trabajado en una asignatura, y lo que se recomienda según el criterio de 25 horas de trabajo por crédito ECTS.

Hemos observado que la adaptación a la metodología del EEES, ha supuesto un mayor ajuste de las asignaturas a los parámetros de carga de trabajo establecidos por la normativa europea en la que se señala que 1 crédito ECTS corresponde a 25 horas de trabajo del alumno. Así mismo el indicador “*ratio de carga de trabajo o RCT25*” parece un buen modo para visualizar este ajuste.

Palabras clave: EEES, ECTS, carga de trabajo.



Introducción

El crédito europeo o ECTS, mide tanto la actividad presencial como el trabajo independiente que debe realizar el alumno para adquirir las competencias u objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

Tal y como se señala en el Informe Tuning, valorar la carga de trabajo que precisa un estudiante medio para adquirir las competencias es una tarea complicada y una vez que se ha realizado esta estimación se debe comprobar si se adecua a la realidad, para ello aconseja que se realicen cuestionarios a los alumnos en los que estimen cual es la carga de trabajo que precisaron para superar las asignaturas (J. González & Wagenaar, 2005).

Si al analizar los cuestionarios de estimación de carga de trabajo nos encontramos una variabilidad mayor del 20 % en la carga de trabajo de una materia con respecto a la carga que deberían tener en función de los créditos que tiene asignados, se deberían realizar cambios en la metodología y dificultad de la asignatura con el fin de ajustar la carga de trabajo del estudiante (J. González & Wagenaar, 2005).

En este trabajo nos hemos planteado un doble objetivo, por un lado estudiar la carga de trabajo estimada por los alumnos para superar las asignaturas del plan de estudios, y su ajuste con los parámetros europeos, antes y después de la adaptación de las mismas a la metodología del EEES. Y por otro lado queremos mostrar el indicador “*ratio de carga de trabajo o RCT25*”, el cual hemos generado con el propósito de visualizar de forma más clara el ajuste de la carga de trabajo a los parámetros europeos.

Material y métodos

Para realizar este trabajo hemos utilizado el cuestionario de valoración de las cargas de trabajo de los estudiantes, utilizado en el Programa de Convergencia Europea ANECA 2003, para la realización del Libro Blanco de Fisioterapia (Rebollo (Coord.), 2004).

La población a estudio han sido los alumnos de segundo curso, tercer curso y recién graduados de la E. U. de Fisioterapia de Pontevedra, Universidad de Vigo, pertenecientes al curso 2003/2004 y 2007/2008, en los que estaba en vigor el mismo plan de estudios, pero se utilizaban metodologías docentes diferentes. Se obtuvieron 230 cuestionarios, 114 pertenecían al curso no adaptado al EEES y 116 al curso adaptado.

Por otro lado, en este estudio no hemos tenido en cuenta las asignaturas de libre configuración por lo que han formado parte del mismo un total de 27 asignaturas.

Para el análisis de los datos hemos utilizado R (R Development Core Team, 2009).

Así mismo y con el objetivo de comprobar el ajuste con los parámetros europeos hemos generado un indicador “*la ratio de carga de trabajo o RCT25*”, este indicador adimensional se calcula para cada binomio asignatura-estudiante, como la razón entre el número de horas que un estudiante declara haber trabajado en una asignatura, y lo que se recomienda según el criterio de 25 horas de trabajo por crédito ECTS. La *RCT25* nos indica un porcentaje de coincidencia con los parámetros establecidos por la Unión Europea si la coincidencia es del 100% la ratio es 1.



Resultados

En la Tabla 1, observamos la carga de créditos ECTS de la Titulación de Fisioterapia de la Universidad de Vigo.

MATERIAS TRONCALES					
Curso	Asignatura/s	Créditos B.O.E			Créditos ECTS
		Total	T	P	
2º	Afecciones médicas I	6	4,5	1,5	6
3º	Afecciones médicas II	6	3	3	6,5
2º	Afecciones quirúrgicas I	6	4,5	1,5	6
3º	Afecciones quirúrgicas II	6	3	3	6,5
1º	Psicología	6	6		6
2º	Estancias Clínicas I	12		12	5
3º	Estancias Clínicas II	12		12	7
1º	Anatomía Humana	10,5	6	4,5	9
1º	Fisiología Humana	7,5	6	1,5	7
1º	Fisioterapia General I	9	3	6	7,5
1º	Fisioterapia General II	9	3	6	8
1º	Fisioterapia General III	9	3	6	7,5
2º	Fisioterapia Neurológica y Especial	12	4,5	7,5	10,5
2º	Fisioterapia Respiratoria y Masoterapia Especial	6	3	3	5,5
2º	Fisioterapia Manipulativa Articular	9	3	6	8
3º	Fisioterapia en Especialidades Clínicas I	12	4,5	7,5	11,5
3º	Fisioterapia en Especialidades Clínicas II	12	4,5	7,5	11,5
1º	Salud Pública y Legislación Sanitaria	7,5	6	1,5	7
MATERIAS OBLIGATORIAS					
Curso	Asignatura/s	Créditos B.O.E			Créditos ECTS
		Total	T	P	
1º	Biofísica y Bioquímica	4,5	3	1,5	4
1º	Radiología	4,5	3	1,5	4
2º	Movimiento Funcional en Fisioterapia	6	4,5	1,5	6

Tabla 1 carga de créditos en BOE y ECTS de la Titulación de Fisioterapia de la Universidad de Vigo

En la Tabla 2, observamos la distribución media junto con su desviación típica de la carga de trabajo estimada por los alumnos para superar las asignaturas troncales, obligatorias y optativas del plan de estudios de la Titulación de Fisioterapia, cuando las asignaturas no estaban adaptadas al EEES, y cuando ya estaban adaptadas, así como la muestra en cada curso, los grados de libertad y la significación de estas diferencias.

Se observa que en asignaturas como Afecciones médicas I y II, Ciencias psicosociales aplicadas, Estancias Clínicas I, Fisioterapia del deporte, Fisioterapia en especialidades clínicas I y II, Fisioterapia en geriatría, Fisioterapia general II, Fisioterapia neurológica y especial, Fisioterapia respiratoria y masoterapia especial y Movimiento funcional en fisioterapia, es decir 12 asignaturas (44,44%), con la



adaptación al EEES, se ha producido un aumento significativo de la carga de trabajo estimada por los alumnos para realizar todas las actividades necesarias para superar las materias.

Sin embargo, en tres asignaturas (11,11%), Anatomía humana, Fisioterapia general I y Salud pública y legislación sanitaria, se observa que la adaptación al EEES ha supuesto una estimación de carga de trabajo significativamente menor.

Asignatura	Muestra	Media 2003	D.T. 2003	Media 2008	D.T. 2008	Diferencia 2008-2003	Sig. t. Welch	g ¹	Sig. Wilcoxon
Afecciones médicas I	22, 25	153,23	45,1	209,57	55,9	56,34	0	44,7	0,001
Afecciones médicas II	23, 28	131,04	22,5	159,86	60,5	28,81	0,020	35,6	0,027
Afecciones quirúrgicas I	22, 25	122,75	31	129,38	38,3	6,63	0,516	44,7	0,781
Afecciones quirúrgicas II	23, 28	114,7	25,2	128,52	34,2	13,83	0,103	48,5	0,118
Anatomía Humana	36, 34	124,03	105	192,56	46,1	-131,47	0	48,5	0
Biología y bioquímica	36, 34	91,97	24,6	98,38	22,2	6,41	0,256	67,9	0,14
Ciencias psicosociales aplicadas	36, 34	90,81	12,8	100,74	23,3	9,93	0,033	50,7	0,036
Estancias clínicas I	22, 25	143,91	16,2	104,9	20,5	20,99	0,002	40,3	0,002
Estancias clínicas II	23, 28	165,91	29,6	174,34	40,3	8,43	0,304	48,4	0,640
Fisiología humana	36, 34	152,1	35,1	137,71	25,8	-14,4	0,054	64,2	0,121
Fisioterapia del deporte	22, 28	76,2	10,6	121,73	39,4	45,53	0	31,9	0
Fisioterapia en atención primaria	24, 26	79,92	13,8	82,27	24,5	2,35	0,675	40,1	0,606
Fisioterapia en especialidades clínicas I	23, 28	197,74	39,1	273,71	81,7	75,98	0	40,3	0
Fisioterapia en especialidades clínicas II	23, 28	188,3	39,7	229,98	51,8	41,68	0,002	48,8	0,001
Fisioterapia en geriatría	19, 12	72,87	12,3	115,38	37,7	42,51	0,002	12,5	0
Fisioterapia general I	36, 34	167,35	22	140,79	24,3	-26,55	0	66,4	0
Fisioterapia general II	36, 34	144,39	19,9	183,29	45,5	38,91	0	44,6	0
Fisioterapia general III	36, 34	153,67	32,4	148,6	30,7	-5,06	0,504	68	0,549
Fisioterapia manipulativa articular	22, 25	151,8	32,5	168,82	28,5	17,02	0,065	42,1	0,02
Fisioterapia neurológica y especial	22, 25	170,35	16	193,91	29,9	23,56	0,002	37,5	0,003
Fisioterapia respiratoria y masoterapia especial	22, 25	104,05	23,5	133,82	27,8	29,77	0	44,9	0
Introducción a la farmacología	12, 9	89	23,6	82,44	27	-6,56	0,569	16	0,455
Introducción a la fisiopatología	19, 5	89	25,3	109	28,5	20	0,205	5,8	0,155
Movimiento funcional en fisioterapia	22, 25	115,98	22,6	160,28	53,6	44,3	0,001	33,1	0
Radiología	36, 34	86,72	17,2	93,38	20,9	6,66	0,152	64	0,407
Salud pública y legislación sanitaria	36, 34	143,42	20,4	129,87	33,7	-13,55	0,048	53,7	0,002
Teoría de cuidados	28, 25	67,52	10,4	73,8	17,1	6,28	0,12	38,7	0,167

Tabla 2 Distribución de la carga de trabajo estimada por los alumnos para superar las asignaturas.

Para facilitar la visualización y grado de concordancia con el crédito europeo mostramos en la tabla 3 la distribución media de la ratio de carga de trabajo, y se observa que en 11 asignaturas (40,74%) Afecciones médicas II, Anatomía humana, Ciencias psicosociales, Fisioterapia del deporte, Fisioterapia en especialidades clínicas I y II, Fisioterapia en geriatría, Fisioterapia general II, Fisioterapia neurológica y especial, Fisioterapia respiratoria y masoterapia especial y Movimiento funcional en fisioterapia se han aproximado a la ratio ideal, siendo la variación entre los dos cursos estadísticamente significativa.

Por otro lado, se observa que en 4 asignaturas (14,81%), Afecciones médicas I, Estancias Clínicas I, Fisioterapia general I y Salud pública y legislación sanitaria, existen variaciones significativas de la ratio entre ambos cursos, en sentido contrario, es decir, alejándose de la ratio ideal "1".

En 20 asignaturas (74,07%) la carga de trabajo estimada por los alumnos se ajusta en mayor medida a la ratio ideal de 25 horas de trabajo por crédito ECTS, una vez adaptadas las asignaturas al EEES.



Asignatura	Muestra	Media 2001	D.T. 2003	Media 2001	D.T. 2003	Diferencia 2003-2001	Sig. Welch	S.I.	Sig. Wilcoxon
Afecciones médicas I	22, 25	1,02	0,3	1,4	0,37	0,38	0,000	44,7	0,001
Afecciones médicas II	23, 28	0,81	0,14	0,98	0,37	0,18	0,026	35,6	0,027
Afecciones quirúrgicas I	22, 25	0,82	0,21	0,86	0,26	0,04	0,516	44,7	0,781
Afecciones quirúrgicas II	23, 28	0,71	0,15	0,79	0,21	0,09	0,103	48,5	0,118
Anatomía Humana	36, 34	1,44	0,47	0,86	0,2	-0,58	0,000	48,5	0,000
Biofísica y bioquímica	36, 34	0,92	0,25	0,98	0,22	0,06	0,256	67,9	0,140
Ciencias psicosociales aplicadas	36, 34	0,61	0,09	0,67	0,16	0,07	0,033	50,7	0,036
Estancias clínicas I	22, 25	1,15	0,13	1,32	0,21	0,17	0,002	40,3	0,002
Estancias clínicas II	23, 28	0,95	0,17	1	0,23	0,05	0,394	48,4	0,649
Fisiología humana	36, 34	0,87	0,2	0,79	0,15	-0,08	0,054	64,2	0,121
Fisioterapia del deporte	22, 28	0,76	0,11	1,22	0,39	0,46	0,000	31,9	0,000
Fisioterapia en atención primaria	24, 26	0,8	0,14	0,82	0,24	0,02	0,675	40,1	0,606
Fisioterapia en especialidades clínicas I	23, 28	0,69	0,14	0,95	0,28	0,26	0,000	40,3	0,000
Fisioterapia en especialidades clínicas II	23, 28	0,65	0,14	0,8	0,18	0,14	0,002	48,8	0,001
Fisioterapia en geriatría	19, 12	0,73	0,12	1,15	0,38	0,43	0,002	12,5	0,000
Fisioterapia general I	36, 34	0,89	0,12	0,75	0,13	-0,14	0,000	66,4	0,000
Fisioterapia general II	36, 34	0,72	0,1	0,92	0,23	0,19	0,000	44,6	0,000
Fisioterapia general III	36, 34	0,82	0,17	0,79	0,16	-0,03	0,504	68	0,549
Fisioterapia manipulativa articular	22, 25	0,76	0,16	0,84	0,14	0,09	0,005	42,1	0,020
Fisioterapia neurológica y especial	22, 25	0,65	0,06	0,74	0,11	0,09	0,002	37,5	0,003
Fisioterapia respiratoria y masoterapia especial	22, 25	0,76	0,17	0,97	0,2	0,22	0,000	44,9	0,000
Introducción a la farmacología	12, 9	0,89	0,24	0,82	0,27	-0,07	0,569	16	0,455
Introducción a la fisiopatología	19, 5	0,89	0,25	1,09	0,28	0,2	0,205	5,8	0,155
Movimiento funcional en fisioterapia	22, 25	0,77	0,15	1,07	0,36	0,3	0,001	33,1	0,000
Radiología	36, 34	0,87	0,17	0,93	0,21	0,07	0,152	64	0,407
Salud pública y legislación sanitaria	36, 34	0,82	0,12	0,74	0,19	-0,08	0,048	53,7	0,002
Teoría de cuidados	28, 25	0,68	0,1	0,74	0,17	0,06	0,120	38,7	0,167

Tabla 3 Distribución de la RCT25 estimada por los alumnos que precisaron para superar las asignaturas.

Conclusiones

La adaptación a la metodología del EEES, ha supuesto que en 20 asignaturas (74,07%) la carga de trabajo estimada por los alumnos se ajuste en mayor medida a los parámetros de carga de trabajo establecidos por la normativa.

El indicador “*ratio de carga de trabajo o RCT25*” es un indicador útil para la visualización del ajuste entre la carga de trabajo estimada por el alumno y la carga ECTS asignada a cada asignatura del Plan de estudios.

Referencias Bibliográficas

- GONZÁLEZ, J. WAGENAAR, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre 2003.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM. (2009). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado a partir de <http://www.R-project.org>
- REBOLLO, J. (Coord.).(2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Fisioterapia*. (1º ed.) Madrid: ANECA.



Reseña Curricular de la autoría

Eva María Lantarón Caeiro, actualmente vicedecana y profesora titular de Universidad en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Doctora por la Universidad de Málaga en 2010 y diplomada en Fisioterapia en 1998 por la Universidad de Vigo. Licenciada en Kinesiología y Fisiatría en la Universidad General San Martín (2002), Experta en Fisioterapia Respiratoria por la Universidad de A Coruña (2001), Experta en Disseny i Estadística en Ciències de la Salut por la Universidad Autónoma de Barcelona (2001) y Especialista en Fisioterapia Termal y Baneoterapia por la Universidad de Vigo (2005). Revisora externa de las revistas: Fisioterapia, revista Iberoamericana de Fisioterapia y de Cuestiones de Fisioterapia. Miembro de la Comisión de Extensión Universitaria de la Universidad de Vigo y del “Comité de Acreditación del Sistema de Acreditación de la Formación Continuada de las Profesiones Sanitarias”. Directora de diversos cursos de formación continuada y vocal de Comités organizador y científico de diversas Jornadas y Congresos. Ha presentado más de 150 comunicaciones a jornadas y a congresos y publicado 10 artículos en revistas científicas. Además ha sido miembro de tres tribunales de tesis doctorales.

Alicia González Represas, actualmente secretaria académica y profesora titular de Universidad en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Doctora por la Universidad de Málaga en 2010 y diplomada en Fisioterapia en 1998 por la Universidad de Vigo. Licenciada en Kinesiología y Fisiatría en la Universidad General San Martín (2002), Experta en en Disseny i Estadística en Ciències de la Salut por la Universidad Autónoma de Barcelona (2001) y Especialista en Fisioterapia Termal y Baneoterapia por la Universidad de Vigo (2005). Revisora externa de las revistas Fisioterapia y Cuestiones de Fisioterapia. Presidenta de la comisión Garantía de calidad de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Coordinadora de relaciones internacionales de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra. Ha presentado más de 150 comunicaciones a jornadas y congresos y más de 10 artículos en revistas científicas. Además ha sido miembro de cuatro tribunales de tesis doctorales.

Yoana González González, fisioterapeuta en el ejercicio libre profesional y profesora interina de la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo. Se graduó en Fisioterapia en el año 2010 por la Universidad de Vigo. Obtuvo el título de Máster en Fisioterapia neurológica por la Universidad Europea de Madrid en el año 2011. Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral.

Eva Rodríguez González, fisioterapeuta en el ejercicio libre profesional y profesora interina de la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, Universidad de Vigo. Graduada en Fisioterapia en el año 2010 por la Universidad de Vigo. Obtuvo el título de Máster en Fisioterapia neurológica por la Universidad Europea de Madrid en 2011. Actualmente realiza la tesis doctoral.



UNIVERSIDAD Y VÍNCULOS PROFESIONALIZANTES: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN PEDAGOGÍA Y EN EDUCACIÓN SOCIAL

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Jiménez-Ramírez, Magdalena

Dpto. de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n, 18071, Granada, ESPAÑA madji@ugr.es

Resumen: El póster Universidad y vínculos profesionalizantes: una experiencia de innovación en Pedagogía y en Educación Social presenta una experiencia de innovación educativa desarrollada en el ámbito universitario. El objetivo principal ha consistido en posibilitar desde las materias de los planes de estudio el intercambio de experiencias prácticas profesionalizadoras con agentes del campo socio-educativo y profesional, a la vez que ello ha generado conocimiento sobre futuros campos de inserción socio-laboral, generando metodologías de trabajo más participativas.

Esta experiencia ha sido valorada positivamente por el alumnado en la medida que ha posibilitado una proyección interinstitucional e interdisciplinar, con un planteamiento práctico que complementa el abordaje teórico de los contenidos. También ha permitido conocer campos pedagógicos de acción con población vulnerable o en situación de riesgo social.

Palabras claves: Innovación, profesionalización, competencias, campos de inserción socio-laboral.



Fundamentación

El Proyecto de Innovación Docente *Interdisciplinariedad, experiencias profesionales y ámbitos de actuación en Educación Social y Pedagogía* (11-217) -evaluado positivamente por la ANECA y desarrollado dentro del Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes 2011-, se fundamenta en la prioridad de establecer vínculos entre los planes formativos de Pedagogía y Educación Social y las realidades socio-educativas-profesionales vinculadas a su profesionalización.

La necesidad de innovar en educación se introduce en el ámbito universitario y académico como algo prioritario. La transversalidad en el ámbito pedagógico, social y laboral debe ser básica, considerando a la Educación Social como eje disciplinar desde el que trabajar y definir las problemáticas sociales (Núñez, 1999). En reiteradas ocasiones, el alumnado que cursa docencia oficial en las materias de los planes de estudios de Pedagogía y Educación Social, carece de intercambios de experiencias profesionalizadoras y prácticas, así como de recursos necesarios para hacer frente a los desafíos de su especialización en determinadas competencias dentro de una sociedad cambiante, cada vez más competitiva y excluyente (Jiménez, 2008).

El propósito es fomentar un intercambio de estrategias de actuación y un trabajo conjunto más allá de las prácticas académicas establecidas, posibilitando contactos e intercambios con profesionales, organismos y entidades que estén interviniendo en distintos ámbitos sociales, con la finalidad de delimitar y enlazar los fundamentos teóricos de las materias con el ámbito práctico en los campos profesionales y educativos. Todo ello, propiciando la transversalidad de género en la formación del alumnado y buscando unos principios más equitativos para actuar desde el ámbito social y educativo (Jiménez, Robles, Añaños y Del Pozo, 2011; Lemus y Ryan, 2010).

Así, hemos considerado las competencias básicas de ambos títulos para ahondar en la profesionalización del alumnado más allá de la teoría, constituyéndose también como una de las demandas más generalizadas del alumnado. Concretamente, hemos tomado las siguientes:

- Competencia 2: *Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones de educación y formación.* (Libro Blanco, ANECA, Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, vol. I, pg. 160).
- Competencia 4: *Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones y/o organizaciones y sistemas educativos.* (Libro Blanco, ANECA, Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, vol. I, pg. 161).
- Competencia 7: *Conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos,* etc. (Libro Blanco, ANECA, Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, Vol. I, pg. 163).

Objetivos

Menciono como objetivos concretos a conseguir desde el Proyecto de Innovación los siguientes:

- Mostrar al alumnado un proceso formativo coordinado e interdisciplinar donde se conozcan experiencias de actuaciones profesionales.
- Contribuir al conocimiento, la actualización y la reflexión, todo ello situando al alumnado en una perspectiva teórico-práctica entre la formación universitaria y los ámbitos de futura integración socio-laboral.



- Enriquecer la formación práctica de sus estudios mostrando campos de inserción laboral específicos.

Principios metodológicos de actuación

En el Proyecto de Innovación han participado cuatro profesoras de la Universidad de Granada, así como tres colaboradoras externas, además de alumnado de Posgrado vinculado al mismo. El Proyecto se ha implementado desde varias asignaturas de la Licenciatura y Grado de Pedagogía, así como desde materias de la Diplomatura y Grado en Educación Social, vinculadas a la docencia oficial de las profesoras participantes.

Desde las materias se han posibilitado procesos de investigación-acción para permitir la adquisición de ciertas competencias y su incidencia en la profesionalización del alumnado.

Además, ha existido una conexión de la dimensión teórico-práctica profundizando en temáticas y ámbitos de conocimiento emergentes en la realidad socio-profesional. Todo ello elaborando un calendario de interacción con profesionales socio-educativos a través de seminarios, talleres, charlas y conferencias sobre temáticas emergentes de la realidad socio-profesional (violencias, drogas, problemáticas juveniles, género, colectivos vulnerables, así como temáticas de exclusión social (Garay y Vázquez, 2011).

Estas temáticas permiten sentar las bases que inician al alumnado en el conocimiento y la elaboración de proyectos de acción social y educativa contextualizados y sistémicos. Sin olvidar, la elaboración de un *Cuestionario Inicial de Expectativas* que contribuye a una planificación de las materias vinculadas al proyecto.

Conclusiones

Las conclusiones, basadas en el análisis de un *Cuestionario final de valoración del Proyecto de Innovación Docente*, muestran una experiencia de innovación valorada muy positivamente por parte del alumnado, en la medida en que desde las materias se les ha posibilitado una profesionalización de su formación en los estudios de Pedagogía y Educación Social que están cursando.

Destacan la importancia del acercamiento y visibilización del conocimiento práctico y profesionalizador recibido desde las experiencias y acciones de las y los profesionales que han participado en clase desde distintos prismas de intervención socio-educativa. La realización de los proyectos de acción desde las materias ha posibilitado un afianzamiento del trabajo autónomo y del auto aprendizaje del alumnado.

Referencias Bibliográficas

- ANECA. Libro Blanco. *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. I. Disponible en línea, http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf Consulta realizada el 7 de septiembre de 2012.
- CAURCEL, M.J.; GARCÍA, A.; RODRÍGUEZ, A. Y ROMERO, M.A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado, Revista de Formación del Profesorado*, 13 (1), 305-319.
- GARAY, S. Y VÁZQUEZ, S. (COORDS.) (2011). *Jóvenes. Inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*. México: Miguel Ángel Porrúa y UAT.
- JIMÉNEZ, M.; ROBLES, V.; AÑÑOS, F. Y DEL POZO, F.J. (COORDS.) (2011). *Educación para la Igualdad: Reflexiones y propuestas*. Granada: Editorial Nativola.



- JIMÉNEZ, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV, nº 1, pp. 173-186.
- LEMUS, S. Y RYAN, E. (COORDS.) (2010). *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Reseña Curricular de la autoría

Magdalena Jiménez Ramírez es Doctora por la Universidad de Granada. En la actualidad ejerce como Profesora en el Dpto. de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Las líneas de investigación son: juventud y políticas educativas, gobierno de los sistemas educativos y exclusión-inclusión escolar y social.



UNIVERSIDAD Y VÍNCULOS PROFESIONALIZANTES: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN PEDAGOGÍA Y EN EDUCACIÓN SOCIAL

Magdalena Jiménez-Ramírez (madji@ugr.es)
Universidad de Granada

FUNDAMENTACIÓN:

✓ Desde el Proyecto de Innovación Docente (11-217) de la Universidad de Granada, se ha desarrollado una experiencia de innovación fundamentada en la prioridad de establecer vínculos entre los planes formativos de Pedagogía y Educación Social y las realidades socio-educativas-profesionales vinculadas a su profesionalización.

✓ Este planteamiento, concretado en algunas de las competencias básicas de ambos títulos en los Libros Blancos de la ANECA, permite ahondar en la profesionalización del alumnado más allá de la teoría, constituyéndose también como una de las demandas más generalizadas por el propio alumnado.

OBJETIVOS:

- Mostrar al alumnado un proceso formativo coordinado e interdisciplinar donde se conozcan experiencias de actuaciones profesionales.
- Contribuir al conocimiento, la actualización y la reflexión, todo ello situando al alumnado en una perspectiva teórico-práctica entre la formación universitaria y los ámbitos de futura integración socio-laboral.
- Enriquecer la formación práctica de sus estudios mostrando campos de inserción laboral específicos.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE ACTUACIÓN:

- > Desarrollo de procesos de investigación-acción que permitirán la adquisición de competencias e incidirán en la profesionalización del alumnado.
- > Conexión de la dimensión teórico-práctica profundizando en temáticas y ámbitos de conocimiento emergentes en la realidad socio-profesional.
- > Elaboración de un calendario de interacción con profesionales socio-educativos a través de seminarios, talleres, charlas y conferencias.
- > Redacción de proyectos de intervención socio-educativa a partir del conocimiento de diferentes campos de intervención.

CONCLUSIONES:

- Profesionalización de la formación del alumnado de Pedagogía y Educación Social.
- Valoración muy positiva del alumnado del conocimiento práctico recibido a través de las de experiencias socio-educativas y profesionales.
- Afianzamiento del trabajo autónomo y del auto aprendizaje del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA:

- ANECA. Libro Blanco. *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. I. Disponible en línea, http://www.aneca.es/wp-media/1503923libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Caurcel, M.J.; García, A.; Rodríguez, A. y Romero, M.A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado, Revista de Formación del Profesorado*, 13 (1), 305-319.



SIMULACIÓN Y PROCESO DE REALIZACIÓN DE UN INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON ALUMNADO UNIVERSITARIO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Martos Martín, Antonio J.

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos 29071, Málaga. ESPAÑA amartosm@uma.es

Goicoechea Rey, María Ángeles

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos 29071, Málaga. ESPAÑA magoicoechea@uma.es

Resumen: El presente estudio describe una experiencia de trabajo cooperativo de ocho grupos formados por alumnado de diferentes titulaciones universitarias que se han implicado en un proceso de atención a la diversidad en Educación Infantil. Dicho estudio forma parte de un Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E. 10/116) titulado "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil". El objetivo a perseguir en el estudio era la puesta en práctica del abordaje de forma simulada de diversos casos con datos reales siguiendo los pasos que habitualmente se siguen en la práctica en los diversos centros educativos de Educación Infantil, así como, la elaboración de un informe de evaluación psicopedagógica. La experiencia concluyó con la celebración de una Sesión Psicopedagógica, en turno de mañana y tarde, en la que varios profesionales expertos externos procedentes de Equipos de Orientación Educativa (Atarfe, Granada), de Departamentos de Orientación (Málaga capital) y, por profesores de la Universidad de México y Málaga, sometieron a valoración los casos tratados en cada uno de los grupos cooperativos interdisciplinares y expuestos en dicha sesión.

Palabras Clave: Evaluación psicopedagógica, simulación, interdisciplinariedad, diversidad, Educación Infantil.



Introducción

La normativa sobre el desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial en los centros de Educación Infantil supone, para todos los profesionales que trabajan en esta etapa, un esfuerzo por desarrollar competencias para la coordinación y la cooperación, especialmente en el área de la atención a la diversidad. Esta atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo la realizarán los maestros de Educación Infantil contando con el apoyo de todos los profesionales implicados en la Intervención Psicoeducativa, como orientadores escolares, maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, y logopedas. Dichos profesionales deberán coordinarse, como se indica en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación en España en su título III, capítulo I. Funciones del profesorado, *“los profesores realizarán funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”*. Sin embargo, no suele ser muy frecuente que, desde la formación inicial que reciben en la Universidad, estos profesionales suelen tener la oportunidad de conocer la realidad del trabajo en equipo y de desarrollar y poner en práctica habilidades técnicas para la interacción e intervención interdisciplinar.

El presente estudio describe una experiencia de trabajo cooperativo en un Equipo Interdisciplinar compuesto por alumnos/as de las diferentes titulaciones implicadas en el proceso de atención a la diversidad en Educación Infantil. Dicho estudio es fruto de la iniciativa de un grupo de profesores de la Universidad de Málaga, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, pertenecientes a un grupo de Innovación Educativa (P.I.E. 10/116) titulado “Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil”.

La experiencia se puso en práctica, por primera vez, en el bienio 2008-2010, y ante los interesantes resultados obtenidos, tanto para los alumnos/as como para los profesores implicados, se consideró necesario seguir trabajando en esta misma dirección volviendo a plantear la misma actividad en el bienio 2010-12 incluyendo algunas variaciones.

El número de grupos interdisciplinares participantes fue de 8 y las diferentes problemáticas abordadas fueron: riesgo socioambiental, retraso madurativo (prematuridad), trastorno del lenguaje expresivo, trastorno del espectro autista, retraso madurativo grave con sospecha de autismo, síndrome de Duchenne, TDAH, y paraparesia. Los grupos cooperativos estaban formados por alumnos/as de las siguientes titulaciones: Maestro de Educación Infantil, Maestro de Audición y Lenguaje, Maestro de Educación Especial, Grado de Maestro de Educación Infantil, Licenciatura y Grado de Pedagogía, Psicopedagogía, Licenciatura de Psicología, Diplomatura y Grado de Logopedia, y Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas.

El objetivo a perseguir era la puesta en práctica del abordaje de forma simulada de diversos casos con datos reales siguiendo los pasos que habitualmente se siguen en la práctica en los diversos centros educativos de Educación Infantil, así como, la elaboración de un informe de evaluación psicopedagógica.

A continuación realizamos una aproximación al concepto de evaluación psicopedagógica para, seguidamente, enumerar los pasos llevados a cabo a lo largo del mencionado proceso en los diferentes equipos.



La evaluación psicopedagógica como paso previo al Informe de evaluación psicopedagógica

La práctica orientadora en Andalucía queda regulada por normativa que, a tal efecto, asienta las bases del trabajo diario de los profesionales que nos dedicamos a la orientación educativa.

En el tema que nos ocupa, la evaluación psicopedagógica, el respaldo normativo lo encontramos en la **Orden 19 de Septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización**. En dicha norma quedan reflejados los principales aspectos para poder comprender el modelo de evaluación que se lleva a cabo en Andalucía en la actualidad.

En primer lugar, la **evaluación psicopedagógica** queda definida como: “el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular”. No obstante, sobre la base de dicha definición se concretan aspectos destacables:

- La evaluación psicopedagógica tendrá un carácter interdisciplinar y contextualizado.
- Se realizará con la intervención de los profesionales que componen los servicios de orientación educativa, ya sean de centro, de zona o especializados por discapacidades y reunirá la información relevante sobre las capacidades personales en interacción con su medio escolar, familiar y social.
- Tendrá un carácter participativo, ya que debe incluir las aportaciones del profesorado de los diferentes niveles educativos, de otros profesionales que intervienen con el alumno o alumna en el centro docente y de los representantes legales del alumnado.
- La evaluación psicopedagógica será realizada por los equipos de orientación educativa, por los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria o, en el caso de los centros privados concertados, por los profesionales que desarrollan las labores de
- La coordinación del proceso de evaluación y la elaboración del informe de evaluación psicopedagógica corresponde, en los equipos de orientación educativa a los profesionales con la titulación de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía y en los departamentos de orientación a los profesores o profesoras de educación secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía. En los centros privados, lo dispuesto en este apartado, será realizado por profesionales con la titulación de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía.

En lo que respecta al contenido del Informe de evaluación psicopedagógica se concretan, además, los apartados mínimos que debe contemplar:

- a) Datos personales.
- b) Motivo de la evaluación psicopedagógica realizada e historia escolar.
- c) Valoración global del caso. Tipo de necesidades educativas especiales.
- d) Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el del centro escolar.



- e) Orientaciones para el asesoramiento a los representantes legales sobre los aspectos más relevantes del contexto familiar y social que inciden en el desarrollo del alumno o alumna y en su proceso de aprendizaje. Se incluirán aquí sugerencias acerca de las posibilidades de cooperación de los representantes legales con el centro educativo.

Secuencia seguida en la simulación de la realización del Informe de Evaluación Psicopedagógica

Tal y como se ha hecho referencia con anterioridad, la experiencia que se presenta forma parte de un Proyecto de Innovación Educativa. Dadas las características del mencionado proyecto, que persigue, entre otros objetivos, el trabajo interdisciplinar entre alumnos de diversas titulaciones (psicología, logopedia, magisterio,...), la realización de una simulación del proceso de evaluación psicopedagógica resulta un ejemplo práctico y real, de la necesidad de aunar perspectivas especializadas en torno a un fin común.

El proceso que se siguió por cada equipo cooperativo e interdisciplinar a la hora de llevar a cabo la evaluación psicopedagógica constó de una serie de reuniones en las que, el alumnado de las titulaciones participantes en el PIE, junto con un profesor- tutor abordaban la evaluación e intervención de un alumno de Educación Infantil. Los diferentes pasos seguidos se detallan a continuación (y se ilustran en la figura 1):

PASO 1. FORMACIÓN PREVIA

Fue llevada a cabo por el profesor-tutor que coordinaba cada uno de los grupos. En primer lugar, se les informó de las características e implicaciones que tiene la forma de trabajar en grupos cooperativos e interdisciplinarios (Johnson et al., 1991). Teniendo en cuenta la variabilidad de perfiles que componían los equipos, el resto de la formación fue encaminada, en primer lugar, a dar a conocer las competencias y funciones de cada uno de los profesionales (utilizando materiales diversos para ello, como por ejemplo la orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa). Asimismo, también se abordaron contenidos relacionados con la acción tutorial y la atención a la diversidad en los centros. Para finalizar se les informó de cómo se realizaría la comunicación entre los miembros del grupo con sesiones presenciales y la comunicación no presencial vía e-mail.

PASO 2. DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON SOSPECHAS DE NEAE

Al igual que ocurre en la mayoría de los casos que se abordan en situaciones reales, la primera demanda provenía del profesor/ tutor (en este caso, alumnado de educación infantil que realizaba prácticas en centros escolares). Tras la observación y el trabajo sistemático con el grupo de alumnos, se detectaban los alumnos que podían presentar dificultades o déficits susceptibles de ser evaluados por especialistas.

PASO 3. ANÁLISIS DE LA DEMANDA

Una vez realizada la selección del alumno/a objeto de evaluación, era necesario indagar en la documentación existente en el centro acerca de información relevante a tener en cuenta en el proceso de evaluación:

- Informes médicos.
- Informes realizados por un Centro de Atención e Intervención Temprana (CAIT).
- Informes realizados por técnicos de servicios sociales comunitarios o equipos de tratamiento familiar.



Asimismo, era necesario recabar información, acerca del contexto social y familiar, a fin de poder ver, desde una perspectiva ecológica, la situación en la que se encuentra el alumno/a en cuestión.

PASO 4. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Cada miembro del grupo, dentro de su campo de actuación, realizaba una selección de los instrumentos de evaluación más idóneos para el abordaje del caso que se había presentado y que, en posteriores reuniones, deberían exponer al resto de los compañeros. Las áreas sobre las que se debiera recabar información son las siguientes:

- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo motor.
- Desarrollo sensorial.
- Desarrollo cognitivo- lingüístico.
- Desarrollo social y afectivo.
- Estilo de aprendizaje y motivación.
- Nivel de competencia curricular.

Asimismo, es interesante comprobar los recursos con los que cuenta el centro educativo y de los que podría beneficiarse el alumno/a en cuestión.

Por otro lado, los diferentes especialistas solicitaban al maestro/a de educación infantil la observación de las conductas que consideraban significativas para constatar o refutar las diferentes hipótesis diagnósticas.

PASO 5. TOMA DE DECISIONES

Con toda la información recabada se procede al diagnóstico y la propuesta de medidas para el alumno/a objeto de evaluación psicopedagógica.

PASO 6. ELABORACIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Según la normativa vigente, es el orientador/a quien realiza dicho informe, por lo que, pese a que la evaluación psicopedagógica ha sido realizada de forma interdisciplinar, el último responsable del informe es el alumnado que ejerce como orientador/a.

Los apartados de dicho informe se corresponden con los que actualmente los orientadores de los centros públicos andaluces cumplimentan en la plataforma informática SENECA, con lo que el informe de evaluación psicopedagógica realizado por los alumnos y alumnas del PIE es idéntico al que se utiliza en la actualidad.

PASO 7. SESIÓN CLÍNICA: EXPOSICIÓN Y PUESTA EN COMÚN DE LOS CASOS

La sesión clínica se celebró el 31 de Mayo de 2012 en un espacio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en horario de mañana y tarde. En los dos horarios se siguió el mismo protocolo: se comenzó con la presentación de los expertos componentes de la Mesa y a continuación, cada uno de los grupos cooperativos e interdisciplinares expusieron el abordaje simulado del caso siguiendo los pasos indicados con anterioridad y explicando el proceso de realización del Informe de Evaluación Psicopedagógica.



A continuación los profesionales realizaron diversas valoraciones sobre cada trabajo expuesto y se plantearon preguntas a los alumnos/as sobre algunos aspectos concretos del caso, dando lugar a un pequeño debate. Para finalizar, los expertos plantearon algunas propuestas de mejora para ser tenidas en cuenta en la puesta en práctica de futuras experiencias.

A los alumnos/as se les entregó un certificado de su participación en el Proyecto de Innovación Educativa.

Conclusión

El acercamiento de la práctica real a las enseñanzas universitarias supone un factor de calidad a la hora de proporcionar al alumnado una perspectiva más real y certera de lo que implica la labor profesional que pretenden desempeñar. Hacer partícipes a los alumnos de últimos cursos relacionados con el campo de actuación de la educación de la obligatoriedad del trabajo interdisciplinar, al margen de aspectos puramente teóricos, supone dotarlos de herramientas imprescindibles en el día a día de cualquier centro educativo.

La experiencia simulada del trabajo en equipo interdisciplinar ha sido muy enriquecedora tanto para los alumnos/as como para los profesionales que formaron la mesa de trabajo y para los profesores del P.I.E., quedando demostrado la necesidad de seguir trabajando en esta dirección y llevando a cabo experiencias similares en próximas convocatorias.

Referencias Bibliográficas

- DECRETO 147/2002, DE 14 DE MAYO, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. AND SMITH, K.A. (1991). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Minnesota: Interaction Book Company.
- ORDEN 19 DE SEPTIEMBRE DE 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.
- ORDEN DE 16 DE NOVIEMBRE DE 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Reseña Curricular de la autoría

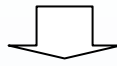
Antonio J. Martos Martín. Orientador escolar del Equipo de orientación educativa de Atarfe (Granada) y profesor asociado del Departamento Evolutiva y de la Educación. Miembro del Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E. 10/116) titulado "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil".

M^a Ángeles Goicoechea Rey, psicóloga y profesora Colaboradora del Departamento Evolutiva y de la Educación. Miembro del Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E. 10/116) titulado "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil".



Cuadro 1. Resumen del proceso de Evaluación Psicopedagógica seguido por E. interdisciplinares

PASO 1: FORMACIÓN PREVIA



PASO 2: DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON SOSPECHAS DE NEAE



Información proveniente del
alumnado de prácticas de E. Infantil.

PASO 3: ANÁLISIS DE LA DEMANDA

Formulación de las primeras hipótesis.
Consenso sobre la información
necesaria para abordar el caso.

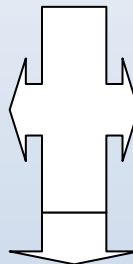


Información del expediente académico.
Informes previos: CAIT, pediatría,...
Valoración entorno familiar/social.

PASO 4: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Áreas sobre las que recabar
información:

- Contexto escolar.
- Entorno familiar.
- Contexto social.



Áreas susceptibles de valoración:

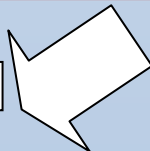
- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo motor.
- Desarrollo sensorial.
- Desarrollo cognitivo- lingüístico.
- Desarrollo social y afectivo.
- Estilo de aprendizaje y motivación.
- Nivel de competencia curricular.

PASO 5: TOMA DE DECISIONES Diagnóstico y Plan de intervención



PASO 6: ELABORACIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

ORIENTACIONES AL PROFESORADO



ORIENTACIONES A LA FAMILIA

PASO 7: SESIÓN PSICOPEDAGÓGICA



LAS “NUEVAS DISCIPLINAS”: CONSTRUIR UNA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA BASADA EN LA COMPETENCIA Y SU EVALUACIÓN

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Sáinz Otero, Ana María

Dpto. de Enfermería y Fisioterapia, Facultad de Enfermería y Fisioterapia, Universidad de Cádiz.
Avda. Ana de Viya, 52. 11009, Cádiz, ESPAÑA ana.sainz@uca.es

Picardo García, Juan M

Dpto. de Enfermería y Fisioterapia, Facultad de Enfermería y Fisioterapia, Extensión Docente de Jerez, Universidad de Cádiz. Avda. de la Universidad s/n. 11405, Jerez, ESPAÑA
juan.picardo@uca.es

López Fernández, Consuelo

Dpto. de Enfermería y Fisioterapia, Facultad de Enfermería y Fisioterapia, Extensión Docente de Jerez, Universidad de Cádiz. Avda. de la Universidad s/n. 11405, Jerez, ESPAÑA
consuelo.lopez@uca.es

Abellán Hervás, María José

Dpto. de Enfermería y Fisioterapia, Facultad de Enfermería y Fisioterapia, Universidad de Cádiz.
Avda. Ana de Viya, 52. 11009, Cádiz, ESPAÑA mariajose.hervas@uca.es

Lorenzo Peñuelas, José R

Dpto. de Enfermería y Fisioterapia, Facultad de Enfermería y Fisioterapia, Universidad de Cádiz.
Avda. Ana de Viya, 52. 11009, Cádiz, ESPAÑA joseramon.lorenzo@uca.es

Resumen: Los objetivos de este Proyecto fueron delimitar las competencias a desarrollar en los alumnos de la asignatura Bases Teóricas y Metodológicas de los Cuidados de Enfermería del Título de Grado de Enfermería; diseñar e implementar instrumentos de evaluación de las mismas con criterios bien definidos y, con todo ello, promover una mejor coordinación en los tres campus donde se imparte la citada asignatura. La colaboración de compañeros, profesionales y alumnos ha sido fundamental en todas las fases de este Proyecto.

Palabras Clave: innovación, mejora docente, aprendizaje, competencia, evaluación de la competencia.



Introducción

El término *competencia* ha adquirido un gran protagonismo en educación durante las últimas décadas, y, sin embargo, muchos de quienes nos dedicamos a la formación no comprendemos de la misma manera lo que esto significa y sus implicaciones. Watson, Stimpson, Topping y Porock (2002)⁽¹⁾ revisaron de manera sistemática la literatura enfermera para encontrar que, en muchos de los artículos sobre competencia, ésta no se encontraba definida. En realidad, uno de las grandes dificultades a la que nos enfrentamos es que no existe una definición clara y comúnmente aceptada de competencia en la educación y la práctica de la Enfermería (Tilley, 2008)⁽²⁾. Resultado de esta falta de claridad y de consenso es que la Enseñanza [de una Enfermería] Basada en la Competencia (EBC) se implementa bien considerando unos pocos elementos específicos o bien sólo se relaciona con la competencia por el nombre.

Una EBC supone un cambio de tal magnitud que algunos autores han considerado que, con ella y en conjunción con una práctica y educación interprofesional e interdisciplinar, surgen auténticas “*nuevas disciplinas*.”⁽³⁾ Y este es el reto al que nos enfrentamos con la adaptación de los planes de estudio al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la *Universidad de Cádiz* y, en lo que nos concierne en la formación de *Grado en Enfermería*, construir una EBC que cualifique a sus graduados para ofrecer respuesta a las transiciones significativas de nuestros tiempos: económicas, tecnológicas, éticas, sociales y epidemiológicas, institucionales, en el cuidado de salud y la globalización del mercado laboral.

Desde Bases Teóricas y Metodológicas de los Cuidados de Enfermería (BTMCE) hemos asumido el desafío de construir una “*nueva asignatura*” que contribuya a crear la “*nueva disciplina*” de la Enfermería. El leitmotiv de este *Proyecto de Innovación* ha sido, y sigue siendo, la Mejora Docente a través de un acercamiento, cada vez más riguroso, a una Enseñanza Basada en la Competencia y su Evaluación.

Qué entendemos por EBC

Así, pues, se trata de diseñar cuantas modificaciones fueran necesarias en BTMCE en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje para identificar las competencias que hemos de desarrollar, y mantener la coherencia entre competencias, las actividades que van a desarrollarlas y la evaluación competencial. Y el primer paso para ello era definir, de manera clara, qué entendemos por EBC.

Si existen elementos compartidos por la mayoría de autores sobre qué es la EBC, éstos serían los siguientes:

1. La adquisición de destrezas cognitivas, psicomotoras y emocionales, y, además, ha de ser un desarrollo de destrezas continuo durante la formación de Grado pero también hemos de facultar para que sea asumido el rol de aprendiz permanente;
2. El desarrollo de competencias ha de estar derivado de la mejor evidencia profesional disponible, y los estándares y códigos regulatorios más actuales;
3. La evaluación de la competencia ha de ser válida y fiable, es decir, ha de medir la competencia que dice medir y hacerlo con idéntica precisión en distintas circunstancias, momentos temporales y evaluadores;
4. Se asume la utilización de los principios de aprendizaje de las personas adultas: motivación interna hacia el aprendizaje, auto-dirección y la interacción experiencia-conocimiento-aprendizaje, entre otros;



5. La consideración de las capacidades y estilos de aprendizaje que la persona aporta al proceso.

Y ello considerando a las competencias como comportamientos complejos resultado de un conjunto de actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y valores, mediante los cuales las personas resuelven situaciones relacionadas con su vida y su profesión. Se trata, pues, de *formar personas* capaces de orientar su actuación profesional con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios diversos, e integrando conocimientos, habilidades y valores en un desempeño profesional eficiente, ético y comprometido. La implicación implícita es que las competencias que se desarrollen en la formación han de resonar con aquellas que se exigen en la vida y en el empleo del siglo XXI. Una descripción de estas se presenta en la tabla 1. Se trata de la adaptación de la propuesta realizada por Voorhees (2001)⁽⁴⁾ que consideraba los asuntos relacionados con la empleabilidad como uno de los que determinaba el movimiento hacia una EBC.

Todas ellas, particularizadas, se recogen en el Libro Blanco del Título de Grado de Enfermería de la Agencia Nacional de la Calidad (ANECA)⁽⁵⁾.

Tabla 1. Habilidades para el puesto de trabajo del siglo XXI. Adaptado de Voorhees (2001).

ACTITUDES Y CARACTERÍSTICAS PERSONALES	HABILIDADES ESENCIALES	HABILIDADES PRÁCTICAS E INTEGRADORAS	HABILIDADES SUPERIORES
Adaptabilidad, flexibilidad, resiliencia, aceptación de la ambigüedad,	Destrezas para realizar tareas simples	Aplicación de la tecnología a las tareas	Capacidad para comprender a la organización y el contexto
Creatividad	Habilidades interpersonales, habilidades para el trabajo en equipo	Pensamiento crítico	Ética y valores
Empatía	Habilidades aritméticas y de computación	Habilidades de contacto con el cliente	Fluidez en lengua extranjera
Actitud positiva, adecuada ética del trabajo, capacidad de auto-manejo	Lectura	Habilidades de uso de la información	Globalismo, internacionalización
Fiabilidad, confiabilidad	Hablar y escuchar	Habilidades de exposición y presentación	Habilidades multiculturales
Responsabilidad, honestidad, integridad	Escritura	Reconocimiento de problemas, generación de soluciones Razonamiento	Habilidades de negociación Gestión de proyectos y supervisión Pensamiento en sistemas



Competencia especificada ha de ser competencia evaluada

Una de las grandes dificultades a la que nos hemos enfrentado, específicamente en el caso de la asignatura BTMCE, ha sido el gran número de competencias que se pretende desarrollar en el alumno, no todas ellas tenían un buen encaje con las actividades y conocimientos impartidos ni tenían criterios bien definidos de evaluación.

Se trataba, pues, de coordinar las asignaturas BTMCE tanto en lo que respecta a las competencias a desarrollar como en sus mecanismos de evaluación. Así que se ha trabajado por limitar las competencias a aquellas de mejor encaje en la asignatura y, ahora, de diseñar actividades para su desarrollo y mecanismo para su evaluación. Todo ello impregnado por el principio de que toda competencia que se pretenda desarrollar ha de contar con formas bien definidas de evaluación.

Las competencias causan o predicen conductas o el desempeño en distintos grados, siendo estos niveles lo que pretendemos evaluar sobre criterios o estándares específicos. Se ha tratado, pues, de definir con precisión y de manera coordinada estos criterios a los que referenciamos cada competencia. Sabiendo, además, que no todos los tipos de competencias son igualmente desarrollables y evaluables y la conducta el elemento observable y determinante en los procesos de evaluación.

Y en estos momentos, este Proyecto de Innovación se encuentra estableciendo mecanismos de evaluación detallados para cada competencia con las que aún permanecemos comprometidos en desarrollar en los alumnos de BTMCE. No obstante, aún pueden resultar demasiadas pese a la importancia de la asignatura en el Título de Grado de Enfermería, y creemos que un número menor puede favorecer la calidad de la formación impartida. Por ello, el próximo curso, en el que implementaremos el trabajo realizado, volverá a ofrecernos la posibilidad de evaluar los mecanismos de medición de las competencias y de volver a ajustarlas en aras de la mejora.

La colaboración como piedra angular del proyecto

En las distintas fases en las que se ha desarrollado este Proyecto, la Colaboración entre educadores, tutores clínicos, gestores y alumnos ha sido fundamental. Porque aunque, como hemos mencionado anteriormente, exista un sustrato común que señala lo que necesitan los graduados para afrontar el trabajo y la vida del siglo XXI (también desarrollamos personas), son diferentes los enfoques y los énfasis sobre el valor y los beneficios de la EBC.

Por ello, la aportación realizada por compañeros, profesionales y alumnos nos ha permitido centrar, consensuar y especificar para avanzar en la dirección deseada.

El desarrollo del proyecto

Objetivo 1: Potenciar la coordinación interna entre el profesorado que imparte la materia de “Bases teóricas y metodológicas de los cuidados de Enfermería” (en adelante BTMCE), mediante el ajuste y armonización, en sus aspectos esenciales, del programa de la asignatura. Así como, de las competencias a desarrollar y su medida, en cada uno de los campus y centros en los que se imparte dentro del Grado en Enfermería de la Universidad de Cádiz.



Actividades realizadas y resultados obtenidos:

FASE I

El grupo de profesores que participan en este proyecto está constituido por profesores que imparten clases de la asignatura BTMCE y profesores que no la imparten, pero sí en el Grado en Enfermería, estos dos tipos de profesores constituyen el Gran Grupo. Este grupo ha realizado discusiones iniciales, y recogida de información, a lo largo del primer semestre.

El grupo de profesores específico, es decir, aquellos que impartimos la asignatura en los distintos Campus, hemos mantenido reuniones periódicas, tanto en el primer semestre en el que la asignatura está siendo impartida, como en el segundo en el que la asignatura ya ha finalizado.

En un primer momento observamos en la asignatura un gran número de competencias a desarrollar en el alumno, y que no todas se ven reflejadas en las actividades y conocimientos impartidos, ni con los criterios de evaluación. Así pues, tratamos de coordinar las asignaturas BTMCE de los distintos campus para determinar las competencias a desarrollar, diseñar las actividades a llevar a cabo, así como los mecanismos para su evaluación. Esta valoración no fue posible finalizarla hasta el segundo semestre.

Objetivo 2: Construir instrumentos para la evaluación de la competencia.

Actividades realizadas y resultados obtenidos:

FASE II: Descripción de la metodología

Para dar respuesta a este objetivo establecido en el Proyecto, elaboramos un cuestionario (anexo 1) para conocer la percepción de los alumnos sobre cómo se estaban desarrollando las competencias en la asignatura Bases Teóricas y Metodológicas de los Cuidados de Enfermería y en el resto de asignaturas del Grado. El cuestionario, elaborado como un formulario electrónico fue enviado a todos los alumnos de la asignatura mediante correo electrónico. La participación fue totalmente voluntaria.

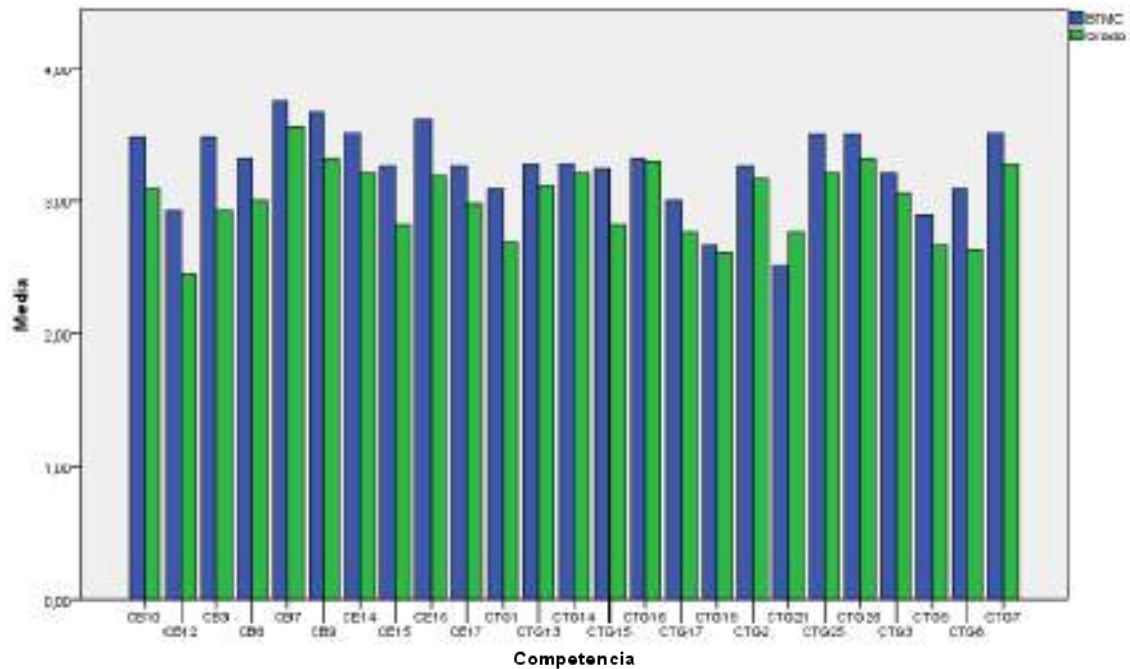
El tratamiento estadístico de los datos fue, inicialmente descriptivo, tanto para las competencias individuales como para un agrupamiento de las mismas según fueran éstas de tipo básica (CB), específica (CE) o transversal (CTG). En un segundo momento, se realizó un análisis factorial (componentes principales y rotación varimax) limitando el número de factores a aquellos con eigenvaluessuperiores a 1.

FASE III: Resultados

En el análisis descriptivo observamos como las Competencias Transversales CTG5 Capacidad y habilidades de utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades clínicas, terapéuticas, preventivas y de investigación, CTG19 Creatividad, y CTG21 Conocimiento de otras culturas y costumbres, tienen una media de adquisición de 2.90, 2.67 y 2.52 respectivamente, es decir, son aquellas que los alumnos perciben como que se han desarrollado menos en la asignatura BTMCE, aspecto que coincide también con lo que opina el profesorado. (Gráfico 1).



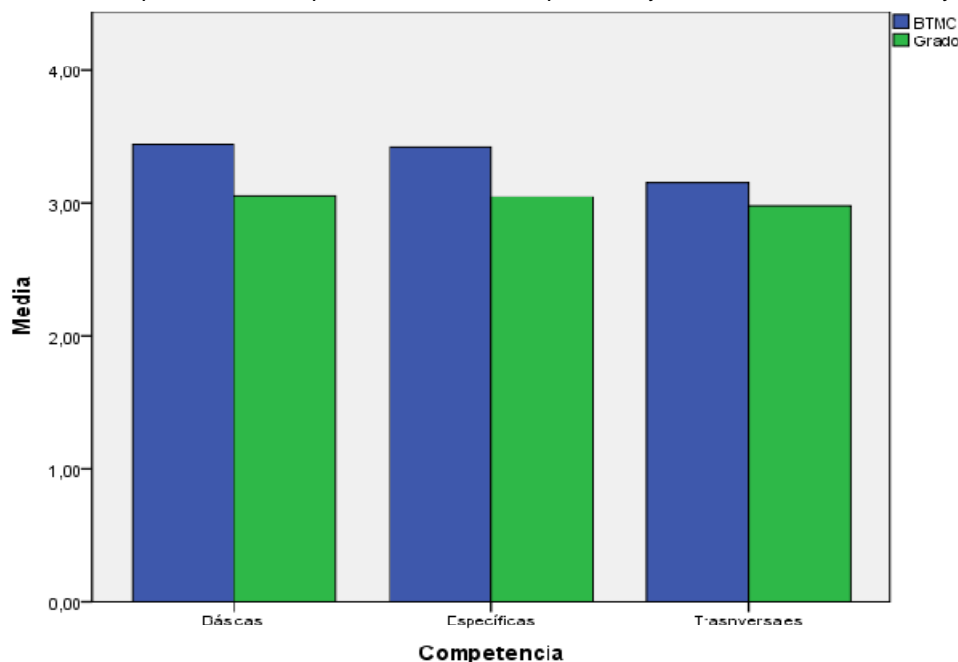
Gráfico1. Medias de adquisición de competencias en BTMCE y en el Grado



Fuente: Elaboración propia, 2012.

Así mismo, al comparar de forma agrupada los distintos tipos de competencias Básicas, Específicas y Transversales, vemos como el grado de desarrollo de las básicas y las específicas es superior a las transversales, hecho que podemos interpretar como acorde con la propia filosofía de una competencia transversal de ser desarrollada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, a través de las distintas disciplinas que participan en el desarrollo curricular del Grado en Enfermería. (Gráfico 2).

Gráfico 2. Medias de adquisición de competencias Básicas, Específicas y Transversales en BTMCE y en el Grado



Fuente: Elaboración propia, 2012.



En el análisis factorial multivariante (tabla 2), observamos como las componentes 1 y 2 explican la casi totalidad de la variabilidad inicial (que explican el 60% de la varianza), por lo que las seleccionamos como las componentes asociadas. La matriz de correlaciones variables-componentes (tabla 1), nos muestra que la correlación mayor de la primera componente se da con las competencias transversales, CTG15 Habilidades de razonamiento y análisis crítico y CTG1 Capacidad de análisis y síntesis. Lo que podemos interpretar como un mayor peso en esta segunda componente de indicadores relacionados con competencias cognitivas.

Tabla 2. Matriz de cargas factoriales: Coeficientes de correlación variables-componentes

Competencias	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
CTG15	,824					
CTG1	,813					
CB6	,732					
CTG25	,703					
CE17	,589					
CTG6	,537					
CE14		,795				
CB7		,713				
CB9		,668				
CTG26		,639				
CE16	,466	,625				
CTG13		,598				
CTG17		,585				,560
CB10	,468	,525	,459			
CTG16	,457	,494				
CTG7			,862			
CTG2	,468		,528			
CTG14				,855		
CTG3	,488			,535		
CE15					,879	
CB3					,737	
CB12						,843



La mayor correlación con la segunda componente se obtiene con las competencias específicas y básicas, CE14 Identificar, integrar y relacionar el concepto de salud y los cuidados, desde una perspectiva histórica, para comprender la evolución del cuidado de Enfermería y CB7 Comprender si prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales como individuos autónomos e independientes, asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad y el secreto profesional. Lo que podemos interpretar como un mayor peso en esta primera componente de indicadores relacionados con los elementos nucleares de la profesión.

Nos parece oportuno explicar el resto de las variables sintéticas obtenidas dado que todas ellas están relacionadas con competencias de la asignatura. Así, la tercera componente muestra una mayor correlación con las competencias CTG7 Competencias y habilidades de comunicación y CTG2 Capacidad de organización y planificación. Lo que podemos interpretar como la mayor relevancia de indicadores relacionados con las habilidades instrumentales.

La cuarta componente configurada por la CTG14 Capacidad de reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, por lo que podemos denominarla como componente de reconocimiento de la diversidad.

La quinta componente configurada por la CE15 Comprender desde una perspectiva ontológica y epistemológica, la evolución de los conceptos centrales que configuran la disciplina de Enfermería, así como los modelos teóricos más relevantes, aplicando la metodología científica en el proceso de cuidar y desarrollando los planes de cuidados correspondientes, y la CB3 Conocer y aplicar los fundamentos y principios teóricos y metodológicos de la Enfermería. La denominamos componente de los principios teóricos y metodológicos de los cuidados de Enfermería, por representar a competencias que desarrollan esos aspectos específicos de la asignatura.

Por último, la sexta componente donde la mayor correlación se obtiene con la CB12 Conocer el código ético y deontológico de la Enfermería española, comprendiendo las implicaciones éticas de la salud en un contexto mundial de transformación, por lo que la podríamos denominarla componente ética.

Objetivo 3: Construir una guía docente unificada para la materia orientada hacia el aprendizaje.

Actividades realizadas y conclusiones:

FASE IV:

Tras el análisis de los resultados obtenidos con el instrumento de evaluación de las competencias, evidenciamos la necesidad de suprimir de la programación docente, y por tanto de la guía docente de la asignatura las competencias CTG5 Capacidad y habilidades de utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades clínicas, terapéuticas, preventivas y de investigación, CTG19 Creatividad, y CTG21 Conocimiento de otras culturas y costumbres.

Actualmente, estamos trabajando en el diseño de actividades de desarrollo de las competencias y de los procesos de evaluación de las mismas.

FASE V:

Implementación de las actividades y los sistemas de evaluación de las competencias a desarrollar en la asignatura por los alumnos.

Valoración del nivel de logro competencial e idoneidad de los mecanismos de evaluación.

Esta fase la desarrollaremos al término de la anterior y en cursos próximos.



Referencias Bibliográficas

- WATSON, R., STIMPSON, A., TOPPING, A., y POROCK, D. (2002). Clinical competence assessment in nursing: Review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 39(5), 421–431.
- TILLEY, D. D. (2008). Competency in nursing: A concept analysis. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(2), 58–64.
- D'AMOUR, D. Y OANDASAN, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 8-20.
- VOORHEES, R. A. (2001). *Measuring what matters: Competency-based learning models in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- *Libro Blanco del Título de Grado en Enfermería*. http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf
- SANGHI, S. (2007). *The Handbook of competency mapping*. 2ª Edición.. Sage Publications.
- ELLIOT, AJ. Y DWECK, C.S. (Eds). (2005). *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press.
- ANEMA, M.G. Y MCCOY, J. (2010). *Competence Based Nursing Education*. Springer Publishing.
- BRADSHAW, M.J. Y LOWENSTEIN, A. (Eds). (2009). *Innovative teaching strategies in Nursing and related health professions*. 5ª edición. Jones and Bartlett Publishers.
- MULLER, G.E. (1990). The assessment of clinical skills-competence-performance. *Academic Medicine*, 65(9), 561-566.
- HINCHCLIFF, S. Y ROGERS, R. (Eds). (2008). *Competencies for advanced Nursing practice*. Edward Arnold (Publishers), Ltd.

ANEXO I

CUESTIONARIOS DE COMPETENCIAS

INSTRUCCIONES:

La formación como enfermeras y enfermeros es un proceso de desarrollo de competencias. Cada asignatura trata de desarrollar su propio conjunto de competencias específicas pero existen otras competencias que se reparten de manera transversal y longitudinal por todas las asignaturas del grado. Estamos interesados en conocer tu percepción sobre la medida en que ambos tipos de competencias han sido tratadas en la asignatura BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LOS CUIDADOS DE ENFERMERÍA, y también, en la medida en que consideras que esas mismas competencias se encuentran desarrolladas en ti en estos momentos. Para ello, observarás una lista de competencias, repetidas de 2 en 2, una con el fondo en naranja (para contestar la medida en la que crees que esa competencia ha sido tratada en la asignatura de BASES), y otra con el fondo celeste (para contestar la medida en que esa competencia la estás desarrollando tú). Para responder escribe una X en la columna del número que mejor refleje tu opinión, siguiendo para ello el esquema siguiente:

0. Nada en absoluto; 1. Un poco; 2. Moderadamente; 3. Mucho; 4. Muchísimo



Escribe una X en la respuesta de tu elección tras haber leído cada ítem y asegúrate de no dejar ninguna cuestión sin contestar.

NOMBRE Y APELLIDOS					
	0	1	2	3	4
Proteger la salud y el bienestar de las personas, familia o grupos atendidos, garantizando su seguridad					
Proteger la salud y el bienestar de las personas, familia o grupos atendidos, garantizando su seguridad					
Conocer el código ético y deontológico de la Enfermería española					
Conocer el código ético y deontológico de la Enfermería española					
Conocer y aplicar los fundamentos y principios teóricos y metodológicos de la Enfermería					
Conocer y aplicar los fundamentos y principios teóricos y metodológicos de la Enfermería					
Basar las intervenciones de la Enfermería en la evidencia científica y en los medios disponibles					
Basar las intervenciones de la Enfermería en la evidencia científica y en los medios disponibles					
Comprender sin prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independientes, asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad y el secreto profesional					
Comprender sin prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independientes, asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad y el secreto profesional					
Aplicar el proceso de Enfermería para proporcionar y garantizar el bienestar, la calidad y la seguridad de las personas atendidas					
Aplicar el proceso de Enfermería para proporcionar y garantizar el bienestar, la calidad y la seguridad de las personas atendidas					
Fomentar estilos de vida saludables, el autocuidado, apoyando el mantenimiento de conductas preventivas y terapéuticas					
Fomentar estilos de vida saludables, el autocuidado, apoyando el mantenimiento de conductas preventivas y terapéuticas					
Identificar, integrar y relacionar el concepto de salud y los cuidados, desde una perspectiva histórica, para comprender la evolución del cuidado de Enfermería					
Identificar, integrar y relacionar el concepto de salud y los cuidados, desde una perspectiva histórica, para comprender la evolución del cuidado de Enfermería					
Aplicar el proceso de Enfermería para proporcionar y garantizar el bienestar, la calidad y la seguridad de las personas atendidas					
Aplicar el proceso de Enfermería para proporcionar y garantizar el bienestar, la calidad y la seguridad de las personas atendidas					
Conocer y aplicar los principios que sustentan los cuidados integrales de Enfermería					
Conocer y aplicar los principios que sustentan los cuidados integrales de Enfermería					
Capacidad de análisis y síntesis					
Capacidad de análisis y síntesis					



Habilidades para las relaciones interpersonales					
Habilidades para las relaciones interpersonales					
Capacidad de reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad					
Capacidad de reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad					
Habilidades de razonamiento y análisis crítico					
Habilidades de razonamiento y análisis crítico					
Compromiso ético					
Compromiso ético					
Habilidades de aprendizaje autónomo					
Habilidades de aprendizaje autónomo					
Creatividad					
Creatividad					
Capacidad de organización y planificación					
Capacidad de organización y planificación					
Conocimiento de otras culturas y costumbres					
Conocimiento de otras culturas y costumbres					
Capacidad de observación					
Capacidad de observación					
Compromiso con la seguridad					
Compromiso con la seguridad					
Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua nativa					
Habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua nativa					
Capacidad y habilidades de utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades clínicas, terapéuticas, preventivas y de investigación					
Capacidad y habilidades de utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades clínicas, terapéuticas, preventivas y de investigación					
Capacidad de gestión de la información					
Capacidad de gestión de la información					
Competencias y habilidades de comunicación					
Competencias y habilidades de comunicación					



Reseña Curricular de la autoría

Ana María Sáinz Otero, Premio extraordinario de doctorado curso 2008-9 de la Universidad de Cádiz, enfermera, Antropóloga social y cultural, especialidad Salud-Enfermedad, máster en ciencias de la Enfermería. Experiencia en gestión universitaria y en proyectos de innovación y mejora docente, relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

JuanM. Picardo García, enfermero y psicólogo clínico, realiza su función docente para el Departamento de Enfermería y Fisioterapia, y su labor investigadora para el Laboratorio de Emociones e Inteligencia Emocional de la Universidad de Cádiz. Actualmente se encuentra implicado en una línea de investigación sobre el manejo de las emociones en el cuidado.

ConsueloLópez Fernández es miembro del Departamento de Enfermería y Fisioterapia, doctora por la Universidad de Cádiz, Psicóloga Especialidad Clínica, Máster en Ciencias de la Enfermería, Enfermera implicada en diferentes proyectos de innovación y mejora docente dirigidos a la introducción de nuevas metodologías docentes y de desarrollo y evaluación de las competencias.

María JoséAbellán Hervás, Doctora en Medicina y Cirugía, Médico de Empresa, Máster en Salud Pública, Acreditada tras evaluación por la ANECA como Titular de Universidad, Mención de Calidad a la virtualización de asignaturas (Proyecto Europa 2005-2006), participante en proyectos de innovación docente desde 2003-04 y Coordinadora de Actuación Avalada para la mejora docente2012-2013.

JoséR. Lorenzo Peñuelas, Docencia y coordinación de asignaturas grado y máster en Enfermería. Experiencia en gestión universitaria y dirección de títulos propios de la UCA. Evaluador interno y externo de titulaciones y servicios. Responsable de proyectos de innovación docente y formación del profesorado. Comunicaciones y ponencias a congresos y publicaciones en libros y revistas.



CINE Y DIVERSIDAD FUNCIONAL. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

Línea temática 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Aguilar García, Teresa

Dpto. Psicología, Facultad de Educación, UCLM, Avda. Carlos III, s/n, Toledo, España aytemas@yahoo.es

Resumen: Esta comunicación aborda mi experiencia docente llevada a cabo el pasado curso y este en las asignaturas⁴⁷ Trastornos de Aprendizaje y Desarrollo (grado) y NEE en el Master de Educación Secundaria (posgrado). Se presenta una selección de cortometrajes, documentales y largometrajes, clasificados según los trastornos que se estudian en la asignatura: PC, Autismo, Ceguera, Sordera, SD y Superdotación, y se explica el procedimiento llevado a cabo para trabajar con ellos.

Palabras Clave: diversidad funcional, cine, inclusión social, integración educativa.

⁴⁷Grado en Maestro de Educación Primaria e Infantil y Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la UCLM, Facultad de Educación de Toledo.



Descripción y justificación de la experiencia docente

La guía docente de la asignatura plantea el abordaje de los diferentes trastornos en el desarrollo y en el aprendizaje que pueden encontrarse en las escuelas primarias y en la educación secundaria. Este planteamiento de la asignatura se atiende tanto a los aspectos cognitivos según los contenidos de cada tema, como a los aspectos emocionales o éticos, propios de una sociología y una ética de la discapacidad, que involucran la comprensión de la diversidad funcional desde ámbitos no meramente intelectuales. La aplicación conjunta de las dos perspectivas permite adecuarnos pedagógicamente a las exigencias de la sociedad actual, a las del EEES y por supuesto a formar docentes sensibilizados hacia la diversidad funcional de una manera no meramente académica.

Afortunadamente el cine abunda en películas cuya temática se centra en la discapacidad, lo que lo convierte en un medio idóneo para transmitir el aspecto ético-sociológico que la diversidad funcional⁴⁸ involucra y que hasta la fecha sólo había sido contemplado en sus esferas institucional, médica y propedéutica. Los jóvenes de nuestras universidades han sido culturizados en la era audiovisual, por lo que es sumamente relevante el uso de estos medios en la Universidad como forma de aproximar los contenidos del currículum a su experiencia y estilo cognitivo. Es por eso que el cine es una herramienta de valor incalculable en lo que respecta a la transmisión de los valores sociales y éticos que la diversidad funcional involucra. Además, su utilización en los diferentes niveles educativos está recomendada por la UNESCO desde 1949, la *Ley Orgánica de Educación* (Ley 2/2006, de 3 de mayo) –arts. 17, i, j; 19. 2 y 23, l, la *Ley del Cine* (Ley 55/2007, de 28 de diciembre) –disposición adicional séptima. Y se adapta plenamente a las exigencias de formación en competencias adoptada en los nuevos grados derivados del Espacio Europeo de Educación Superior

La selección de las cintas ha estado orientada por su carácter pedagógico y por su verosimilitud y potencia didáctica, eligiendo preferentemente aquéllas centradas en la infancia y adolescencia⁴⁹ y aquellas cuyo objetivo fundamental es la inclusión social y la integración educativa. La proyección de los films se llevó a cabo después de un acercamiento al trastorno de tipo cognitivo en clases precedentes. La proyección del film bien se realizó en el aula, con películas seleccionadas en duración para que no sobrepasaran el límite del horario, (sesiones de dos horas) o bien se colgaba un enlace en la plataforma virtual moodle en cada tema, para ser vistas en casa por los alumnos. La sesión inmediata posterior se dedicaba al cine foro sobre la película, en dos modalidades, o bien se hacía un debate en clase, con moderador y script, o bien se hacía a través de los foros abiertos por la profesora en la plataforma virtual, sin ocupar horario lectivo. El resultado del debate sobre la película junto con los temas fundamentales que contemple son recogidos por cada alumno en el portfolio que debe entregar en la plataforma virtual al acabar el cuatrimestre, como materia evaluable de la asignatura.

⁴⁸ Este término se propuso y empezó a utilizar en el Foro de Vida Independiente, en 2005. Una terminología no negativa sobre la diversidad funcional. Este foro es una comunidad virtual surgida en 2001 como espacio reivindicativo y debate a favor de los derechos humanos de personas con diversidad funcional en España, cuya ideología está basada en el Movimiento de Vida Independiente surgido en USA en los años sesenta.<http://www.forovidaindependiente.org/>. Han editado cinco libros desde el Foro y cuatro documentales relacionados con sus ideas: *Almas con sexo* fue emitido tres veces en los años 2003 y 2004 en el programa Documentos TV de TV2, y muestra cómo los discapacitados de España y Dinamarca desarrollan su sexualidad y afectos. *Editar una vida*, se puede obtener en la red: <http://www.youtube.com/watch?v=1d2jaTbJjaY>, y muestra las impresiones y el deseo de independencia de personas internadas en ámbitos médicos.

⁴⁹ Y también determinados por la asistencia a clase de una alumna sorda que necesita las películas con subtítulos en v.o. (curso 2012/2013 Esta circunstancia ha favorecido a la clase al tomar contacto auditivo con otros idiomas, casi siempre inglés.



Selección de películas

Introducción: Una primera aproximación a la diversidad funcional propuesta en el primer tema requiere la proyección del documental *A volar*⁵⁰, de 60 minutos de duración, que narra la historia personal de cuatro diverso-funcionales andaluces -como han decidido autodenominarse-, más conocidos socialmente como discapacitados o minusválidos.

Parálisis cerebral

De las muchas películas sobre PC⁵¹, hay dos especialmente adecuadas para el contenido de estas asignaturas. *Una prueba de amor* (1984) es una película australiana premiada tres veces y basada en hechos reales, en la que se pone de manifiesto las dificultades de la protagonista para conseguir ser aceptada socialmente. Y la película más idónea para este trastorno en la adolescencia es *Bailo por dentro* (2004), ya que contiene lecciones de profundo calado social y psicológico, contemplando temas como la sexualidad y el amor en la PC de los adolescentes, la discriminación negativa y positiva que sufren y sobre todo la historia de la lucha por la independencia de dos adolescentes parapléjicos en una sociedad que ignora la diversidad funcional y sus necesidades. Película muy emotiva que consigue llevar a la práctica uno de los objetivos de la teoría de la Inteligencia emocional en el ámbito educativo, como es desarrollar la capacidad de empatía en el alumno, o la esfera ética, una de las cinco inteligencias propuestas por Gardner.

Autismo

La página web de filmaffinity recoge 30 películas con el tópico autismo. No todas ellas ofrecen una visión realista sobre el síndrome⁵² o bien el autismo es sólo un tema secundario en el argumento. En el ámbito que nos ocupa se recomienda la proyección de *Un viaje inesperado*, (2004) ya que contempla aspectos educativos, familiares y sociales con gran realismo sobre el autismo infantil. Muy recomendable también es *Mater amantísima*, (1980) y pionera en el tema, con guión de Bigas Luna y donde el protagonista es también un niño autista que acaba arrastrando a su madre dentro de su peculiar mundo. El documental *María y yo* (2010) también es una buena propuesta que aproxima al síndrome de una manera cotidiana y real.

El autismo en la adolescencia según *Ben X* (2007) emblemata la problemática del raro del instituto que encuentra refugio emocional en el ciberespacio mientras es ridiculizado en el ambiente escolar. Autismo y nuevas tecnologías: Ben X nos ofrece una lectura del ciberespacio como no lugar de evasión donde los antisociales encuentran el ánimo para seguir vivos al día siguiente. Ante la absoluta falta de contacto social, el ciberespacio y los juegos virtuales ofrecen un mundo alternativo donde se puede ser un héroe y todo lo que uno quiera, sin identidades visibles ni hándicaps aparentes. Película que plantea si la ciber-evasión, catalogada en el DSM-IV como adicción a internet, no es al mismo tiempo una terapia maravillosa para personas autistas, poniendo en tela de juicio los criterios normativos del citado manual. Sin embargo la huida del protagonista le conduce

⁵⁰ *A Volar* ha participado en el [Festival de Cine Español de Málaga](#) y en la [42ª edición de Alcances](#), Muestra Cinematográfica del Atlántico de Cádiz. Fue exhibido, recientemente, dentro de la [10ª edición](#) de la Muestra de Cine y Discapacidad de Sevilla.

⁵¹ El artículo de Merino sobre PC y cine es un buen compendio de la mejor filmografía sobre este tema.

⁵² *Un testigo en silencio* (1994) es una cinta no recomendable para su proyección en el aula, ya que involucra una visión paranormal del autismo. Tampoco *Mercuri Rising* (1998), ya que tratan de inocular en el espectador la idea del síndrome autista como una posesión paranormal. En esta un autista de nueve años tiene una prodigiosa capacidad para interpretar códigos del gobierno teóricamente indescifrables. Es así que el gran público ajeno a la temática se llevará una idea equivocada sobre la enfermedad. Resultado de hiperbolizar y descontextualizar las habilidades excepcionales que algunos autistas poseen en determinadas áreas o competencias, por lo que son conocidos con el síndrome de Savant. Lo mismo ocurre en *un Testigo en silencio*, en el que la habilidad del niño autista protagonista para emitir e imitar voces ajenas es llevada hasta extremos paranormales, lo que hace desaconsejable su proyección con uso didáctico. También en *Rain Man* las habilidades memorísticas de Hoffman son puestas de relieve cuando memoriza largas listas de nombres y números de teléfono de la guía telefónica, pero resuelto en un contexto verosímil y creíble.



finalmente al suicidio filmado, por lo que el film enfrenta en realidad tres problemáticas adolescentes: autismo, adicción a internet y suicidio.

Ceguera⁵³

No hay muchos largometrajes que traten el tema de la ceguera infantil y adolescente. Pero hay dos especialmente significativos y útiles para este tema. La primera no es occidental y conserva intactos los prejuicios y problemas que acarrea este trastorno en el entorno familiar. El trabajo de Majid Majidi *El color del paraíso* (1999) expresa de forma clarividente la problemática de la ceguera en la infancia. En las provincias de Gilan y Mazandran, al norte de Irán, un niño ciego de ocho años estudia como interno en un colegio para invidentes en Teherán. La segunda es *Rojo como el cielo* (2007), basada en un caso real, muestra la capacidad del ser humano para reinventarse a partir de sus propias limitaciones. Un niño que tras un accidente se queda ciego y aprende a seguir viviendo a través de los sonidos.

La ceguera en la adolescencia es contemplada en el documental *A ciegas* (2006), en el que seis adolescentes ciegos tibetanos consiguen escalar el Lhakpa Ri, de 7045 m. de altura, situado en la cara norte del Monte Everest. Película que cuenta la exclusión sufrida por los ciegos en el Tibet, donde se los considera poseídos por los demonios y la hazaña física que estos marginados son capaces de realizar.

Sordera

La temprana *Mandy*, de 1952, muestra la sordera en la infancia, al igual que la reciente *Mi querido Frankie*, (2004). En ellas se reflejan los trastornos emocionales que limitan la capacidad cognitiva de los niños sordomudos, al tiempo que muestran el aislamiento que sufren al no conseguir hacerse comprender por los oyentes. Pero también son un tratado didáctico sobre el aprendizaje lingüístico y su proceso en niños con hándicap auditivo. *Dulce vacío* (2008), sin embargo, ilustra el debate en torno al implante coclear entre una madre sorda y un padre oyente que se enfrentan a la posibilidad de que su hijo reciba uno. Otras películas nos muestran este hándicap en la edad adulta: *Hijos de un dios menor*, (1986), *Copying Beethoven*, (2006) *Nadie es perfecto* (2006). Y la estupenda *El piano*. Y los documentales *Doris Fedrid. Entrevista a una persona sorda superviviente del holocausto*, de la directora Patti Durr, una entrevista a Doris Fedrid, una judía sorda nacida en Polonia que logró sobrevivir al holocausto nazi y cuenta cómo lo hizo. Y *¿Qué tienes debajo del sombrero?* (2006), una reflexión acerca del aislamiento que provoca una sordera con SD, y de cómo a través del arte se consigue restaurar la comunicación. Esta película producida por Julio Medem cuenta la vida de Judith Scott, una escultora norteamericana de 62 años, a través de su hermana gemela sin discapacidad, a la que le llega el reconocimiento internacional después de vivir 36 años en una institución psiquiátrica. Judith tiene síndrome de Down y es sorda.

⁵³Tanto ciegos como sordos presentan dificultades para acceder al cine. El sistema AUDESC (autodescripción) transforma las imágenes en sonidos. En las películas adaptadas para ciegos hay una voz de fondo que, aprovechando los momentos en los que los personajes no hablan y no hay ruidos que puedan aportar información al ciego, describe qué están haciendo los personajes, cómo van vestidos, qué está ocurriendo o cómo es el paisaje que aparece en ese momento en la pantalla. CESyA es el Centro español de subtítulo y autodescripción. Las iniciativas para acercar el cine a la población sorda, que en España está integrada por tres millones y medio de personas y supone el 9% de la población total, incluyen festivales de cine, como el celebrado en Ecuador en estas fechas: www.festivalcinesordo.com y el Festival internacional de cine para sordos de Chicago. El Instituto de Hª de la Medicina y de la Ciencia López Piñero, (CSIC) y la Universitat de València, organizan en colaboración con la Federación Valenciana de Personas Sordas (FESORD), un ciclo cinematográfico sobre las personas con problemas de sordera. El ciclo que lleva por título *Las personas sordas, una mirada diferente*, tendrá lugar entre septiembre y octubre de 2012.



Entre las producciones documentales destaca *El país de los sordos* (1992), que nos acerca al mundo sin sonido a través de los testimonios y del entorno educativo y social donde los sordos se desempeñan. Interesante propuesta que por su duración y tratamiento del tema resulta perfecta, pues las edades de los protagonistas son variadas, así como su cultura y procedencia.

La **sordoceguera** fue tratada en *El milagro de Ana Sullivan* (1962) con un resultado excelente, pero la cinematografía india nos ha ofrecido una joya llamada *Black*, (2005) del director Sanjay Leela Bhansali; ganadora de 11 premios en los Filmfare de 2006. Es una película muy recomendable para ilustrar esta problemática y posee una calidad artística insuperable. La protagonista, nacida sorda y ciega en una familia anglo-india, es una chica brillante que vive en un mundo de silencio negro sin posibilidad de llegar a nada ni a nadie. La inestimable ayuda de su profesor desde la infancia y su denodado esfuerzo y superación harán que consiga graduarse en Arte.

Síndrome de Down

Desde el año 2000 hay una proliferación de films con esta temática, muchos de ellos españoles: *León y Olvido* (2004), *Yo, también* (2009) y los cortometrajes *Las palabras de Vero* (2005) y *Uno más, uno menos*, una SD que sueña con ser enfermera y casarse con su novio. En la producción documental encontramos *Up Syndrome* (2000), sobre la vida de René Moreno, un chico con SD que supuso un enorme éxito de crítica, público y premios en festivales de cine.

Todas ellas son buenas opciones para su proyección, ya que muestran el SD desde perspectivas muy realistas que no inducen a la lástima y tendentes a desestructurar la relación establecida entre SD y deficiencia psíquica, especialmente la española *Yo, también*, cuyo protagonista encarna la historia de su propia vida, al ser el primer SD que consigue una titulación universitaria.

Superdotación

Los largometrajes sobre este tema no abundan, tampoco las producciones documentales, de las que destacamos *Un cerebro superdotado*, centradas más en los aspectos neuronales que en los educativos. *Vitus* (2006) es una buena propuesta que narra dos etapas en la vida de un niño superdotado, a los 5 y a los 12 años, al igual que *El pequeño Tate* (1991)

En la etapa adolescente *El indomable Will Hunting*, ganadora de dos óscar, nos ofrece una perspectiva vital de un adolescente superdotado en su entorno educativo. También *Descubriendo a Forrester* (2000), en el que un talentoso escritor adolescente consigue serlo gracias a la ayuda de un viejo escritor fracasado.

Referencias Bibliográficas

- ALCOVER, N. y ÚRBEZ, L. (1976). Introducción a la lectura crítica del film. Barcelona: Don Bosco.
- ALEGRE, Olga M^a. (2003): *La discapacidad en el cine*. Santa Cruz de Tenerife: Octaedro.
- ALONSO, M. y PEREIRA, M. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Monográfico «Educación Social y Medios de Comunicación», 5, 2.a época, 127-147.
- CANGILHEM, G. (1970). *Lo normal y lo patológico*, Buenos Aires: s.XXI.
- CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA (1997-2002) *Guías Didácticas Cinematográficas*. Barcelona: Asociación Prensa Juvenil.
- COHÉN, L. y MANIÓN, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CÓRDOBA, M (2009): *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación de valores*. Madrid: Mad



- GARCÍA ALONSO, J. V. (2003). El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales. Madrid, Fundación Luis Vives. [Http:// www.fundacionluisvives.org.html](http://www.fundacionluisvives.org.html)
- FOUCAULT, M. (2001). *Los anormales*. Madrid: Akal
- (1976). *Historia de la locura en la época clásica*. México: FCE
- (1992). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI
- IAÑEZ, A (2009). *Prisioneros del cuerpo. La construcción social de la diversidad funcional*. Obra Social Caja Madrid
- Ley del Cine(Ley 55/2007, de 28 de diciembre)
- Ley Orgánica de Educación(Ley 2/2006, de 3 de mayo)
- MARAÑA, J. J. *Vida Independiente. Nuevos modelos organizativos*. Editado por AIES (Santiago de Compostela, 2004). Disponible en Web: <http://www.asoc-ies.org/docs/vinmo.pdf>
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E.(2006). "El cine en las aulas. Importancia del cine en la educación". Cine y educación. Documento electrónico de la Universidad de Huelva. Consultado el 15-09-12 <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/cineeducacion.htm>
- MERINO, M.L (2005): "La parálisis cerebral en el cine". Revista Medicina y Cine, 1: 66-76. Universidad de Salamanca <http://revistamedicinacine.usal.es/index.php/es/vol7>
- PALACIOS, A (2008). *El modelo social de discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de personas con discapacidad*. Madrid: Caja Madrid Obra Social. Col. Cermi, nº 36.
- RODRÍGUEZ DIAZ, S/FERREIRA, M. A. (2010). "Sobre lo normal y lo patológico.En torno a la condición social de la dis-capacidad". Cuadernos de relaciones laborales. Vol. 28, nº1.Universidad Complutense, Madrid.
- ROMANACH CABRERO, J. y LOBATO GALINDO, M. (2005). "Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano".<http://www.minusval200.com.html> - (2007) "Foro de Vida Independiente: de la dis-ciudadanía a la ciudadanía a través del conocimiento en red" Foro de Vida Independiente – diciembre 2007 Ponencia impartida en Jornada Sobre Ciudadanía, Libertad y Conocimiento, Granada.
- URPÍ, C. (2000) *La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Pamplona: Eunsa.
- W.AA. (1997) *La tolerancia en el cine*. París: Unesco.
- (1997-2002) Páginas centrales «Cine y Transversales», *Revista Padres y Maestros*.

Webgrafía

- Cinesin marginación: <http://www.cinesin.net/noticia96.htm>
- Disability World: <http://www.disabilityworld.org/.shtml>
- Foro de vida independiente: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>
- The Internet movie database: <http://imdb.com/title/tt041436976>
- [www. filmaffinity.es](http://www.filmaffinity.es)

Filmografía

- A ciegas, (2006), L. Waker, Inglaterra, 104´
- A volar (2011), P. Álvarez, España, 60´
- Almas con sexo. Una incursión en la sexualidad de los discapacitados, (2002), P. González,
- Bailo por dentro, (2004), D. O'Donnell, Irlanda, 100´
- Ben X (2007), N.Balthazar, Alemania, 90´
- Black, (2005), Sanjay Leela Bhansali, India, 122´
- Un cerebro brillante (My brilliant brain), (2007), I. Duncan/K. Scott, Inglaterra, 60´



- Copying Beethoven, (2006), A. Holland, Inglaterra, 104´
- Descubriendo a Forrester, (2000), G.van Sant, USA, 136´
- Doris Fedrid (2009), P. Durr, USA,
- Dulce vacío, (2008), J. Sargent, Inglaterra, 100´
- Editar una vida, (2005), R.de la Morena, España, 52´
- El color del paraíso, (1999) Majid Majidi, Irán.90´
- El indomable Will Hunting (1997), G. van Sant, USA, 126´
- El milagro de Ana Sullivan (1962), A.Penn, USA, 127´
- El país de los sordos, (1992), N. Philibert, Francia, 99´
- El pequeño Tate (1991), J. Foster, USA, 106´
- El piano, (1993), J.Campion, Nueva Zelanda, 121´
- *Hijos de un dios menor*, (1986), R. Haynes, USA, 118´
- León y Olvido, (2004), X. Bermúdez, 112´
- Mandy, (1952), A. Mackendrick, USA, 93´
- María y yo (2010), F.Fernández, 80´
- Mater amantísima, (1980), J. A. Salgot, España, 110´
- Mercuri Rising, (1998), H.Becker, USA, 118´
- Mi querido Frankie, (2004), S. Auerbach, Inglaterra, 102´
- Nadie es perfecto, (2006), J. Schumacher, USA, 112´
- ¿Qué tienes debajo del sombrero? (2006), L. Barrera/ I. Peñafiel, España, 75´
- Rain Man, (1988), B. Levinson, USA, 129´
- Una prueba de amor (1984), G. Brealey, Australia, 93´
- Un cerebro superdotado (Brain man), (2005), M. Weitz, Inglaterra, 60´
- Un testigo en silencio (1994), B.Beresford, USA, 100´
- Uno más, uno menos, (2002), A. Pastor/A. Naharro, España, 20´
- Up Syndrome, (2000), D. Graves, USA, 82´
- Vitus (2006), F. M. Murer, Suiza, 120´
- *Yo, también* (2009), A.Pastor/A.Naharro, España, 105´

Reseña Curricular de la autoría

Teresa Aguilar es Doctor en Filosofía por la UNED, Lda. en Psicología y Filosofía. Ha publicado tres libros en Gedisa, Devenir y Alfons el Magnánim, los dos primeros han sido Premio de Ensayo Eusebi Colomer, 2007 y Miguel de Unamuno, 2009. Ha publicado más de 25 artículos en revistas especializadas y presentado ponencias en veinte congresos internacionales y nacionales.



E-LEARNING CON MOODLE PARA ALUMNOS DE MATEMÁTICAS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Medina Moreno, Jesús

Dpto. de Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad de Cádiz. ESPAÑA jesus.medina@uca.es

Resumen: Los alumnos de nuevo ingreso en grados experimentales tienen una falta de conocimientos básicos notable. Además, las asignaturas de matemáticas, por lo general, han recibido un recorte en el número de horas presenciales, manteniéndose las exigencias de conocimientos en herramientas matemáticas básicas. Como consecuencia, ha crecido la tasa de fracaso en estas asignaturas.

Dentro del proyecto de innovación CIE26, de la Universidad de Cádiz, hemos desarrollado material docente para incentivar el trabajo autónomo del alumno y complementar y reforzar sus conocimientos. Para la elaboración de este material hemos utilizado los cuestionarios, las lecciones y los foros de Moodle. El material elaborado ha estado disponible en el Campus Virtual de la Universidad de Cádiz, durante el pasado curso, y el alumno ha seguido una guía de realización. Se han clasificado por bloques temáticos y los han ido realizando según se iba avanzando en la materia. Para controlar la elaboración individual de éstos se han realizado distintos controles parciales, además del examen final.

En el presente trabajo hemos estudiado la correlación entre las distintas tareas y así poder evaluar cada una de ellas.

Palabras Clave: Moodle, matemáticas, alumnos universitarios, e-learning.



1. Introducción

La implantación de los títulos de grado y el marco del Espacio Europeo de Educación Superior hace necesario el estudio de nuevas técnicas de evaluación continua, como ponen de manifiesto las prioridades de la Univ. de Cádiz [2] y de otras muchas. Moodle [3] aporta herramientas interesantes, cuya finalidad es la de llevar a cabo una evaluación del alumno. Una de las más usadas es el *cuestionario*, por ser un medio directo de realizar preguntas relacionadas con la materia. Los *foros* aportan un complemento a las tutorías personalizadas. Otra posibilidad menos usada pero también de gran utilidad es la *lección*. Estas tres herramientas se han conjugado, junto con la realización de controles parciales, para obtener un rendimiento eficiente por parte del alumno que se traduzca en una mejora de los resultados académicos.

2. Actividades desarrolladas

En esta sección explicaremos las actividades propuestas a los alumnos.

2.1. Cuestionarios

Naturaleza de los cuestionarios

A los alumnos se les propuso un total de 20 cuestionarios en la plataforma. Dichos cuestionarios estaban compuestos de una serie de preguntas tipo test, con tres o cuatro respuestas posibles cada una.

Cada cuestionario contenía preguntas sobre un tema específico de la materia especificada en la memoria del Grado [1]. Después de la resolución y calificación de los cuestionarios, se añadieron al curso virtual las soluciones de los mismos a disposición de los alumnos, con explicaciones detalladas de la resolución de los problemas para su consulta.

Calificación de los cuestionarios

Los cuestionarios fueron calificados mediante la herramienta Moodle, con el aliciente de que tenemos disponible visualizar el tiempo invertido por el alumno en responder el cuestionario. Así, establecemos un criterio mediante el cual calificamos además los intentos como BUENOS, MALOS, o REGULARES en función del tiempo invertido. Los cuestionarios resueltos en menos de dos minutos se consideran un intento MALO, aquellos que han requerido entre dos y diez minutos se consideran un intento REGULAR, mientras que aquellos que han sido finalizados en más de diez minutos son considerados un intento BUENO.

2.2. Lecciones

Las lecciones nos proporcionan una herramienta complementaria a los cuestionarios. En cada lección se disponen las preguntas con una dificultad gradual, de forma que si se comete un fallo en una pregunta, el sistema plantea otra de dificultad similar y, si se acierta, se realiza una pregunta con un grado de dificultad mayor o de la siguiente parte de la materia. Si el alumno no responde correctamente a dos preguntas seguidas, la lección termina y el sistema le comenta qué nivel tiene y qué debe repasar o estudiar.

2.3. Controles

Durante el curso, se llevaron a cabo cuatro controles parciales sobre los contenidos de la materia. Estos exámenes parciales son no eliminatorios y no influyen directamente en la calificación final de la asignatura.



3. Recopilación y tratamiento de los datos

Una vez que se llevaron a cabo todas las actividades, se recopilaron los datos de las siguientes fuentes: las actas del examen final y de los controles parciales, y las calificaciones de los cuestionarios e información del rendimiento de los alumnos a través de la plataforma *Moodle*.

Los datos fueron exportados a una tabla que reflejaba:

- Calificación de la materia
- Calificaciones de los controles parciales, así como una media de las mismas.
- Calificaciones de los cuestionarios, además de la calificación media.
- Número de cuestionarios resueltos por cada alumno, detallando el número de intentos BUENOS, REGULARES y MALOS.

4. Resultados numéricos

Nos interesa saber si las calificaciones de los cuestionarios propuestos o los controles parciales guardan algún tipo de correlación estadística con la calificación final de la asignatura. Para ello, primeramente se depuró la hoja de datos, eliminando aquellos alumnos de los que no disponíamos de calificaciones del examen final. La muestra se redujo a un total de 60 alumnos.

Todos los análisis estadísticos han sido efectuados con un nivel de confianza del 99%, usando el paquete *STATGRAPHICS Centurion*.

4.1. Cuestionarios y calificación final

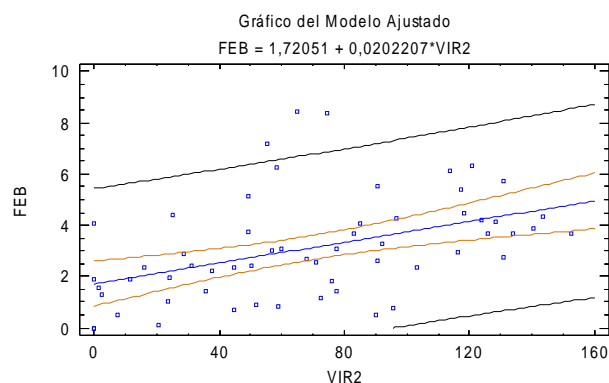
Para efectuar el análisis propuesto, primeramente dividimos el conjunto de alumnos usando particiones, realizadas con respecto al número de cuestionarios resueltos y a si éstos fueron BUENOS, BUENOS O REGULARES.

Los resultados obtenidos se agrupan en la siguiente tabla y se analizan en detalle en la Sección 5.1.:

Correlaciones obtenidas	Número de intentos totales	Número de intentos buenos o regulares	Número de intentos buenos
10 o más cuestionarios	No hay correlación	No hay correlación	No hay correlación
15 o más cuestionarios	Hay correlación. El coeficiente es de 0'52, indicando una relación moderada-fuerte entre las variables.	No hay correlación	No hay correlación
18 o más cuestionarios	Hay correlación. El coeficiente es de 0'61, indicando una relación moderada-fuerte entre las variables.	No hay correlación	No hay correlación

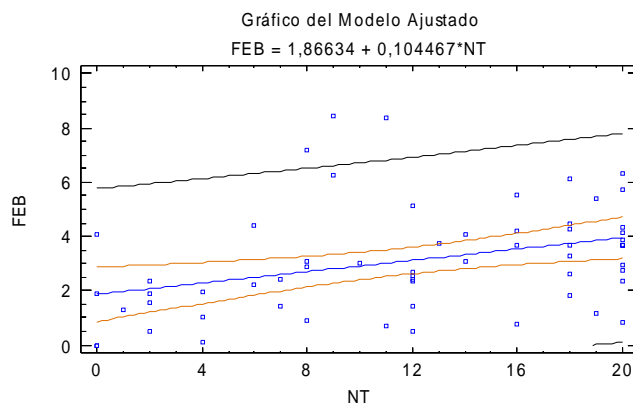


Si no hacemos la partición, y simplemente efectuamos un análisis global para toda la población, obtenemos que sí existe correlación en la muestra. De hecho, obtenemos un coeficiente de correlación de 0'67, que delata una relación moderada-fuerte entre las variables (Fig. 1).



4.2. Número de cuestionarios resueltos y calificación final

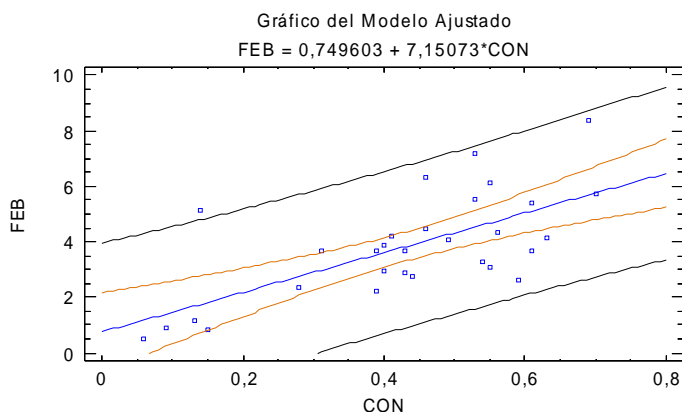
Otra opción lógica es suponer que a más participación en las actividades propuestas, mayor calificación se obtiene en el examen final. Efectivamente, al efectuar el análisis estadístico de correlación, obtenemos un coeficiente de correlación de 0'35, lo que indica una relación relativamente débil entre las variables. Esto se deduce de los valores “alejados” del gráfico de dispersión (Fig. 2).



4.3. Controles y calificación final

Se efectuó también un estudio de la correlación entre estas dos variables, obteniéndose como resultado que existe una relación estadísticamente significativa entre la nota del examen final y la nota media de los controles. El coeficiente de correlación es igual a 0'67, indicando una relación moderadamente fuerte entre las variables.

Podemos comprobar mediante el gráfico de dispersión la tendencia creciente que tiene el modelo. Es decir, una alta nota media en los controles tiende a implicar una nota alta en el examen final (Fig. 3).



5. Análisis de los datos

5.1. Actividades e-learning

La correlación es nula en los alumnos con intentos “buenos” debido a que la muestra de los alumnos con intentos buenos es significativamente pequeña con respecto al total. Hay demasiados alumnos efectuando intentos con tiempos muy cortos, lo que reduce muchísimo la muestra de alumnos con buenos intentos. Esto induce a pensar que los alumnos han realizado los cuestionarios en grupo, invirtiendo el tiempo adecuado uno de ellos y el resto tan sólo unos minutos, por lo que podemos decir que las actividades e-learning propuestas promueven el liderazgo y el trabajo en grupo, lo que estimula estas competencias tan importantes.

La simple realización de los cuestionarios, permite constatar el grado de interés por parte de los alumnos en la superación de la asignatura, lo que se traduce en las notas finales. Esta tesis se ve reforzada por la débil relación entre el número de cuestionarios resueltos y la calificación final.

Por otro lado, el no poder controlar la autoría de los cuestionarios y lecciones, nos lleva a que no se pueda considerar la nota obtenida como parte importante de la calificación final.

5.2. Controles y examen final

Es lógico pensar que el alumno que supera con éxito los controles parciales a lo largo del curso está mejor preparado para afrontar el examen final. Incluso si no los supera, éstos sirven de entrenamiento para el alumno y de herramienta de vigilancia para el profesor, indicándonos el estado de la clase y su evolución a lo largo del curso.

Además, al tratarse de una relación fuerte entre las variables, se indica una gran correspondencia entre ambas calificaciones, planteándose la posibilidad de sustituir, eventualmente, el examen final por los controles parciales.

6. Conclusiones y trabajo futuro

Se observa que el método propuesto es exitoso, una combinación equilibrada entre actividades de e-learning y evaluaciones parciales presenciales, que reflejan la consecución de competencias importantes, así como de la superación de las asignaturas.



En los próximos cursos seguiremos testando la metodología propuesta. Además, continuaremos innovando con la incorporación de nuevas variantes con el objetivo de seguir mejorando el nivel de los alumnos y, como consecuencia, incrementando la tasa de éxito en las asignaturas de matemáticas.

7. Agradecimientos

El presente trabajo está parcialmente subvencionado por '*Proyecto Europa*' [2] a través del proyecto de innovación educativa '*MOODLE para la nivelación en matemáticas*', con referencia CIE26.

Referencias Bibliográficas

- [1] *Facultad de Ciencias. Universidad de Cádiz.* (n.d./2011) URL http://www.uca.es/centro/1C01/grados/grado_quimica/memoriaQUIMICA_2_.pdf
- [2] *Proyecto Europa. Universidad de Cádiz.* (n.d./2011) URL http://www.uca.es/web/estudios/proyecto_europa/
- [3] MOODLE. *Cuestionarios.* URL <http://docs.moodle.org/19/es/Cuestionarios>

Reseña Curricular de la autoría

Cástor Aranda Díaz es Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Cádiz y becario del proyecto de innovación docente con referencia: CIE26, de la Universidad de Cádiz.

Jesús Medina Moreno es Profesor Titular de la Universidad de Cádiz, es coordinador del Equipo de Innovación, con referencia EIEU07, de la Universidad de Cádiz y coordinador de varios proyectos docentes.



LA GUÍA DOCENTE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA DE DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DEL EDUCADOR/A SOCIAL

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la universidad

Cárdenas Rodríguez, María del Rocío

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *mrcarro@upo.es*

Terrón Caro, María Teresa

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *mttercar@upo.es*

Rodríguez Casado, María del Rocío

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *rociorodriguezcasado@gmail.com*

Resumen: Con el presente artículo mostramos los apartados más relevantes de la Guía Docente de la asignatura “Desarrollo de la profesión del educador/a social. Deontología” como instrumento de mejora y comprensión para el alumnado, de tercer curso del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. Planificar las competencias en la formación del alumnado, definir los resultados de aprendizaje a alcanzar, especificar la metodología y evaluación a seguir en la asignatura, etc. permitirá al alumnado tener una visión completa del desarrollo de la misma. Si bien, el propósito de la presente comunicación va más allá, pretendemos reflexionar sobre la planificación realizada tras su aplicación así como presentar el modelo de enseñanza-aprendizaje que durante el curso 2011-2012 hemos llevado a cabo en la asignatura. Entendemos la guía docente como un documento “vivo”, que debe reescribirse curso a curso en función de cómo se vaya llevando a la práctica, tras su evaluación.

Palabras Clave: Educación Social, profesionalización, enseñanza-aprendizaje, evaluación, guía docente.



Introducción

El Instituto de Ciencias de la Educación publicó en el año 2006 un Plan de Acción para la Convergencia Europea (PACE), en el que se expone los criterios básicos para la elaboración de una adecuada guía docente universitaria, concretamente desarrollada en la Universidad de Valencia⁵⁴. Asimismo, en este documento se define la guía docente como:

“Una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de créditos para alcanzar el objetivo de promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparable” (declaración Bolonia).

En este mismo año, desde la Universitat Jaume I de Castelló, se elaboró un programa de acciones conjuntas para la convergencia patrocinado por la Conselleria d'Empresa, en el que se denomina “Guía Docente” simplemente a una planificación detallada de la asignatura basada en los siguientes principios:

- Expresar de forma clara y coherente los aprendizajes de los estudiantes para superar los créditos establecidos en cada materia.
- Definir los elementos que integran un diseño curricular de una manera estructurada y transparente con especial atención a la identificación de competencias y/o resultados de aprendizaje y a la ponderación del tiempo y esfuerzo que necesitan los alumnos/as para llevar a cabo los aprendizajes.
- Facilitar la comparabilidad e información necesarias para la movilidad interuniversitaria en el espacio europeo.

En definitiva, por una parte, queremos situar la guía docente como un referente básico sobre el trabajo que el alumnado tendrá que realizar acerca de una asignatura y, por otra lado, disponer de las mayores garantías de superarlo con éxito e introducir la filosofía que plantea el aprendizaje como elemento sustantivo del diseño de la enseñanza.⁵⁵

Por tanto, una guía docente es considerada una herramienta didáctica de gran utilidad por que:

- Sirve de guía para el alumnado ya que se le ofrece todos los elementos informativos como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado.
- Constituye un documento público fácilmente comprensible a través del cual se logra la transparencia en la información de la oferta académica.
- Facilita un material básico para la acreditación y evaluación de la calidad tanto de la docencia como del docente, ya que representa el compromiso del/a profesor/a y su departamento en torno a diferentes criterios (contenidos, evaluación, trabajos...) sobre los que irá desarrollando su enseñanza, así como refleja también su modelo educativo.

⁵⁴ Para más información, consultar Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE). Guía docente de la UPV: Criterios para su elaboración. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia. Depósito Legal: V-2201-2006

⁵⁵ Programa de acciones conjuntas para la convergencia. Conselleria d'Empresa, Universitat i Cieància de la Generalitat Valenciana. Acció coordinada por la Universitat Jaume I de Catelló. 2006, pp. 4.



- Mejora la calidad educativa e innova la docencia, ya que, al ser un documento público, está sujeto a análisis, crítica y propuesta de mejora.

1. Contextualización de la experiencia de innovación.

La asignatura “Desarrollo de la profesión del educador/a social. Deontología” forma parte de la formación obligatoria que el/la estudiante tiene que recibir en el tercer curso del Grado de Educación Social. Situándose en el módulo cinco de esta titulación junto con “Diseño y desarrollo de programas y proyectos de intervención en Educación Social” (de 2º curso), “Evaluación, calidad e innovación educativa para la cohesión social” (de 4º curso) y “Desarrollo para la igualdad y la diversidad” (de 3º curso). Módulo con el que se pretende la puesta en marcha del diseño, planificación, gestión, innovación y dominio de recursos que faciliten la intervención socioeducativa para propiciar un efectivo desarrollo individual y social.

Concretamente, los contenidos del módulo que comprende el temario de la asignatura son los siguientes: Historia y conceptos. Profesión y profesionalización en el ámbito educativo; Código Deontológico del/a Educador/a Social; Ética y Educación Social; La profesión del Educador/a Social; Los educadores/as sociales: perfil profesional y proceso de profesionalización; El Educador/a social: funciones, roles y competencias; El educador/a Social ante la práctica laboral: trabajo y empleo; Los profesionales de la Educación Social y sus asociaciones, y, finalmente, el educador/a social y el trabajo en equipos multiprofesionales.

Desde nuestro punto de vista, esta asignatura es clave en la titulación de Educación Social, pues partimos de la base que en la actualidad el/la Educador/a Social, como profesional, así como desde la universidad, necesitan reflexionar continuamente tanto sobre la teoría como sobre la propia práctica profesional para ir reconstruyendo la profesión acorde a los cambios sociales que se van produciendo en la sociedad. A ello habría que añadir que en el Documento – Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (MECD, 2003), se expone que:

“La finalidad formativa de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias generales básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten la orientación profesional que permita a los titulados una visión en el mercado de trabajo” (MECD, 2003)

En esta línea, pasamos a exponer los apartados más relevantes de la Guía Docente de la asignatura “Desarrollo de la profesión del educador/a social. Deontología” como instrumento de mejora y comprensión para el alumnado. Planificar las competencias en la formación del alumnado, definir los resultados de aprendizaje a alcanzar, especificar la metodología y evaluación a seguir en la asignatura, etc. permitirá al alumnado tener una visión completa del desarrollo de la misma. Si bien, el propósito de la presente comunicación va más allá, pretendemos reflexionar sobre la planificación realizada tras su aplicación así como presentar el modelo de enseñanza-aprendizaje que durante el curso 2011-2012 hemos llevado a cabo en la asignatura. Entendemos la guía docente como un documento “vivo”, que debe reescribirse curso a curso en función de cómo se vaya llevando a la práctica, tras su evaluación.



2. Los resultados de aprendizaje para las competencias que se trabajan en la asignatura

En el presente apartado exponemos los resultados de aprendizaje tanto para las competencias generales como específicas que esperamos que el alumnado haya alcanzado al finalizar la asignatura. Desde nuestro punto de vista, dichos resultados son claves en nuestra guía docente y así se lo transmitimos al alumnado, puedes éste desde el primer día de clase puede conocer lo que necesita saber para lograr superar la asignatura –aspecto que, como sabemos, preocupa al alumnado–, así como hacia dónde se va a orientar su aprendizaje. Constituyen el desempeño que, tanto el profesorado como el alumnado, se plantean como fin a conseguir en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Concretamente, al finalizar la asignatura en cuestión se espera que el/la estudiante sea capaz de:

1. Resultados de aprendizaje para las competencias generales⁵⁶ que se trabajan en la asignatura:

- Discriminar en la práctica profesional las funciones, escenarios laborales, equipamientos y recursos del/la Educador/a Social.
- Elaborar propuestas de intervención de forma profesional.
- Fundamentar y explicar las ideas principales o la información relevante de forma profesional.
- Relacionar de forma justificada y razonada la práctica profesional y los planteamientos teóricos existentes sobre la profesionalización del/la Educador/a Social.

2. Resultados de aprendizaje para las competencias específicas que se trabajan en la asignatura:

- Llevar a cabo una intervención socioeducativa manteniendo una actitud ética conforme al código deontológico y de manera profesional.
- Desempeñar su labor en equipos de trabajo multidisciplinares.
- Analizar críticamente la situación profesional del educador/a social en la actualidad.
- Realizar reflexiones críticas constructivas sobre las posibilidades y las limitaciones que se derivan del desempeño de su profesión.
- Mantener una actitud abierta reflexiva ante dilemas éticos y morales.
- Determinar su perfil profesional, sus ámbitos de actuación y las demandas que la sociedad reclama de su desempeño profesional.
- Buscar y gestionar recursos para la intervención socioeducativa.

3. Resultados de aprendizaje para otras competencias específicas de la asignatura:

- Establecer una comunicación interpersonal de forma eficaz.

⁵⁶ Estas competencias al igual que las específicas han sido seleccionadas a partir de aquellas que aparecen en la Memoria Verifica, del Grado de Educación Social, para el módulo al que pertenece la asignatura.



3. Planificación metodológica de la asignatura.

La metodología docente que desarrollamos se basa principalmente en la comunicación dialógica, es decir, aquella comunicación interpersonal que implica una comunicación bidireccional entre el alumnado y el profesorado (Cáceres, 2003).

De esta forma, la docencia se articula en torno a una metodología activa y participativa, ya que entendemos que la adquisición del conocimiento se inicia con la implicación e incorporación del alumnado en un proceso de enseñanza - aprendizaje. Así, la metodología de esta asignatura varía en función de si las clases son de enseñanzas básicas o de enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD). Por ello, se reconoce un proceso de aprendizaje que se desarrolla a través de la asignatura y que se pronuncia a través de cinco periodos claves.

1. *Enseñanzas Básicas (EB)*: Están organizadas en gran grupo a partir de clases magistrales para la exposición de los contenidos teóricos básicos. Para ello se tiene en cuenta el desarrollo de clases dialógicas, basada en preguntas que se realizan al gran grupo con intención de crear debates y fomentar la reflexión crítica, realización de presentaciones en clase y diversas conferencias.
2. *Enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD)*: Están organizadas en grupos más reducidos de alumnado y suponen la participación activa del mismo en la profundización de los contenidos a través del desarrollo de actividades individuales y colectivas.
3. *Tutorías especializadas*: El alumnado, con cita previa, puede mantener tutorías para exponer dudas u otras cuestiones de interés para la mejora de su proceso de aprendizaje. Con esta opción, se pretende que el alumnado sea más autónomo en su proceso de aprendizaje, dependiendo de sus intereses y necesidades.
4. *Trabajo autónomo del alumnado*: Estas actividades giran en torno a los contenidos teóricos y prácticos que se van adquiriendo. Por ejemplo: Elaboración de resúmenes y reseñas (de lecturas, vídeos, conferencias, presentaciones, seminarios, etc.); Preparación de pruebas objetivas – examen; Realización de trabajos en grupo e independientes; Preparación de presentaciones; Búsqueda de noticias actuales sobre el perfil profesional...
5. *Evaluación*: La evaluación está formada por un conjunto de pruebas que vienen a facilitar el seguimiento del proceso de aprendizaje de cada estudiante según las competencias y resultados de aprendizaje establecidos. En el apartado número 6 presentamos el sistema de evaluación.

4. La docencia de las Enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD).

El modelo de docencia de la Universidad Pablo de Olavide se articula en torno a dos ejes principales basadas en dos tipos de enseñanzas diferenciadas: enseñanzas básicas (EB) y enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD), con una distribución de 30 horas de enseñanzas básicas y 18 horas de enseñanzas prácticas. Durante el curso académico 2011-12, y según nuestro modelo docente, se llevaron a cabo 12 sesiones de EPD de una hora y media de duración y 15 sesiones de EB de una hora de duración.

La filosofía de este modelo de docencia es implementar una docencia de carácter más cognoscitiva en las enseñanzas básicas, y las competencias más procedimentales desarrollarlas durante las enseñanzas práctica y de desarrollo. Es decir, la parte más teórica de la asignatura se imparte en las EB y en las EPD se favorece que el alumnado ponga en práctica esos conocimientos con el objetivo de adquirir las habilidades necesarias para resolver situaciones y casos en el ámbito profesional.



Aunque las sesiones de EB están concebidas para el desarrollo de contenido teórico éste no tiene por qué impartirse en sesiones magistrales por parte del profesorado. Esta asignatura se imparte en 3º de Grado, por lo que el alumnado ya tiene un recorrido académico en la Universidad y están preparados para desarrollar las sesiones de EB en torno a preguntas clave basadas en aspectos teóricos, en lecturas de artículos científicos y de prensa así como en la propia práctica profesional, pues la mayoría suele estar realizando las Prácticas de Campo de forma paralela.

Y para el desarrollo de las EPD se ha elaborado una serie de actividades para poder adquirir habilidades, destrezas y actitudes ante situaciones relacionadas con la profesionalización del Educador/a Social y la temática planteada. Cada actividad cuenta con una plantilla – ficha de trabajo que se facilita al alumnado previamente con las pautas a seguir, objetivos que se pretende alcanzar, así como la secuenciación del tiempo estimado para el desarrollo de la actividad. Las actividades desarrolladas durante el curso académico en las EPD son las siguientes:

Tabla nº1 - : Planificación de las EPD.

Contenido del curso	EPD	
	Título	Objetivos
Bloque Temático 1	EPD 1, 2, 3: COMPETENCIAS	Reflexionar sobre las competencias profesionales adquiridas durante la formación universitaria, las que están adquiriendo en las prácticas y las que consideran que aún no han adquirido. Establecer las líneas de actuación necesarias para adquirir las competencias necesarias y que aún no han adquirido.
Bloque Temático 2	EPD 4: PRINCIPIOS ÉTICOS DEL EDUCADOR/A SOCIAL	Elabora un manifiesto ético con los principios fundamentales en la intervención del educador/a social
	EPD 5: PRINCIPIOS ÉTICOS DEL EDUCADOR/A SOCIAL Caso Práctico	Resolver situaciones de conflicto con una actuación ética según el código deontológico del educador/a social.
Bloque Temático 3	EPD 6: PRINCIPIOS DE COMUNICACIÓN	Conocer los estilos de comunicación existentes y establecer y practicar el estilo asertivo de comunicación propio del educador/a social. Elaborar instrumentos de observación para conocer cómo se comunican las personas con las que interaccionamos en un contexto profesional.
	EPD 7: ESTILOS DE COMUNICACIÓN	Poner en práctica los principios de comunicación asertivos y conocer cómo la comunicación no verbal interfiere en la comunicación intrapersonal.
Bloque Temático 4	EPD 8 y 9: EL ASOCIACIONISMO Y EL AUTOEMPLEO	Establecer los pasos necesarios para montar una asociación y analizar las posibilidades del autoempleo para la inserción profesional de los educadores/as sociales.
	EPD 10 y 11: LA EMPLEABILIDAD DEL EDUCADOR/A SOCIAL	Analizar las posibilidades de empleo del educador/a social en el sector público y privado.
Bloque Temático 5	EPD 12: ESTUDIOS DE POSTGRADO	Fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida analizando las posibilidades de continuar con la formación universitaria

(Fuente: elaboración propia)



5. Procedimiento del trabajo individual del alumnado.

En esta asignatura, damos mucha importancia a la reflexión constructiva individual de los ámbitos profesionales de intervención y a la construcción de un proyecto profesional viable para el desarrollo de la empleabilidad de cada uno de los alumno/as. Por ello, se plantea que el alumnado realice un artículo teórico reflexivo sobre el desempeño de su profesión en un ámbito determinado. Para ello deben relacionar la teoría con la experiencia de la asignatura de Prácticas de Campo.

El esquema del artículo es el siguiente:

- Introducción, presentación.
- Referentes teóricos del educador/a social.
- Ámbitos de intervención.
- Perfil, competencias y principios éticos aplicados un ámbito concreto.
- Su futuro como educador/a social
- Conclusiones
- Bibliografía

Además, uno de los requisitos de este trabajo es que el marco teórico debe proceder de artículos de revistas con un alto índice de impacto y, para ello, se forma al alumnado a través de un curso sobre búsqueda de bases de datos de revistas científicas con índice de impacto, teniendo que citar en la bibliografía el índice de impacto de la revista y la base de datos utilizada para su búsqueda. A su vez, el alumnado tiene que buscar obligatoriamente cinco artículos de temáticas específicas: sobre las competencias profesionales del educador/a social, ética del educador/a social, resultados de investigación, dos artículos relacionados con el ámbito sobre el que escribirá el artículo.

Para hacer una evaluación continua de este trabajo planificamos un Plan de Acción Tutorial con sesiones obligatorias y tareas a entregar:

- **1ª TUTORÍA.** Antes del 20 de marzo
 - Criterios para la búsqueda de artículos en las bases de datos, qué bases de datos vais a consultar.
 - Criterios sobre los temas que vais a buscar, sobre todo en la temática libre, que queréis buscar.
- **2ª TUTORÍA.** Antes del 20 de abril
 - Traer los artículos y en la medida que sea posible traerlos ya leídos.
- **3ª TUTORÍA.** Antes del 21 de mayo
 - Traer los artículos leídos y un esbozo del trabajo escrito.



6. Sistema de evaluación: criterios, dimensiones y rúbricas para la evaluación.

La evaluación de la asignatura es continua. En este tipo de evaluación se tiene en cuenta el desarrollo de las competencias que se vayan adquiriendo durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, a lo largo de todo el semestre. Por ello es de crucial importancia la participación activa del alumnado de forma continua en el desarrollo y entrega de las actividades periódicas que se irán trabajando, las cuales serán evaluadas de forma continuada. La evaluación se conforma de:

A. Una prueba escrita sobre documentos entregados y trabajados en clase. La calificación obtenida en el examen supondrá el 50% de la calificación total. En dicha prueba escrita el alumnado debe elaborar un informe en el que se reflexione sobre el perfil profesional del Educador/a Social en un ámbito concreto de intervención. Dicho ámbito es seleccionado por el alumnado de manera individual. Se tendrá en cuenta también cualquier práctica profesional, voluntariado, trabajo realizado, lecturas y debates llevados a cabo en el desarrollo de las Enseñanzas Básicas (EB) y de las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD). Aunque no es un esquema cerrado, se aconseja tener en cuenta los siguientes aspectos en el trabajo a realizar:

1. Justificar de forma razonada el contexto, ámbito de intervención seleccionado.
2. Poner de manifiesto la evolución de la Educación Social como profesión o los antecedentes de la figura del/la Educador/a Social como profesional en dicho contexto.
3. Competencias necesarias del/la Educador/a Social en ese contexto. Reflexionando al mismo tiempo sobre las que el/la alumno/a ha adquirido a lo largo de su carrera y lo que necesita conseguir para adquirir dichas competencias.
4. Funciones y recursos que utilizan los/as Educadores/as Sociales en dicho ámbito y los que serían deseables. En este apartado también es importante ser críticos, y además de tener en cuenta las funciones que no realizan, se debería justificar por qué.
5. Principios éticos más importantes que el/la Educador/a Social en dicho ámbito de intervención debe tener presente.
6. Estilo de comunicación que se puede llevar a cabo.
7. Perspectivas de futuro.

Para el desarrollo de este informe se recomienda revisar los criterios de evaluación que el profesorado tendrá en cuenta para corregirlo. Los cuales se les facilitada al alumnado con anterioridad a la prueba escrita en forma de rúbrica.

B. La realización de las actividades desarrolladas en las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo. La elaboración y entrega de actividades supondrá el 50% de la calificación total. La evaluación de esta parte consistirá en:

- Por una parte, la participación en clase y realización de actividades con las entregas correspondientes (30%). Las actividades se realizan de forma grupal valorándose la participación y el trabajo del equipo. Para ello se utiliza la siguiente rúbrica de evaluación:



Tabla nº2 - : Rúbrica de evaluación del trabajo en grupo.

MIEMBROS DEL EQUIPO DE TRABAJO:		
FECHA:		
LISTA DE CONTROL PARA ANALIZAR LA PARTICIPACION Y EL CONSENSO DEL EQUIPO DE TRABAJO	SI	NO
COMUNICACION VERBAL		
<i>Participación de los miembros del equipo.</i>		
Todos los miembros participan.	SI	NO
Todos los miembros participan menos una persona.	SI	NO
Sólo participan los líderes del grupo.	SI	NO
<i>Escucha activa de los miembros del equipo.</i>		
Todos los miembros del equipo escuchan de forma actividad y comprensiva cuando interviene un compañero.	SI	NO
Hay un miembro del equipo que no presenta una escucha activa.	SI	NO
Cuando un miembro del equipo participa el resto de compañeros no mantiene una escucha activa.	SI	NO
<i>Orden de las intervenciones.</i>		
Los miembros del equipo intervienen uno a uno sin mantener conversaciones paralelas.	SI	NO
Los miembros del equipo intervienen uno a uno aunque en ocasiones se dan distorsiones con conversaciones paralelas.	SI	NO
Los miembros del equipo mantienen conversaciones y diálogos paralelos entre ellos e incluso con otros equipos de trabajo.	SI	NO



COMUNICACION NO VERBAL		
<i>Ubicación espacial equitativa.</i>		
El grupo se sienta formando un círculo manteniendo una distancia entre ellos equitativa.	SI	NO
El grupo se sienta formando un círculo salvo algún miembro que se mantiene algo separado.	SI	NO
El grupo no tiene en cuenta la forma espacial en la que se ubican.	SI	NO
<i>Posturas y expresiones corporales que motivan la participación</i>		
Los miembros del grupo mantienen una postura activa y correcta para el trabajo.	SI	NO
Los miembros del grupo mantienen una postura activa y correcta para el trabajo salvo algún miembro del grupo.	SI	NO
Los miembros del grupo mantienen una postura desmotivadora: echados en la mesa, sin los documentos de trabajo en la mesa, bostezan, están mirando otros documentos.	SI	NO
DECISIONES POR CONSENSO		
<i>Papel del líder.</i>		
El líder coordina el grupo de trabajo.	SI	NO
El líder orienta las decisiones del grupo.	SI	NO
El líder toma las decisiones por el grupo.	SI	NO
<i>Argumentación en las opiniones.</i>		
Los miembros argumentan coherentemente sus opiniones con consistencia teórica.	SI	NO
Los miembros en sus argumentaciones dan opiniones muy personales.	SI	NO
Los miembros opinan sin argumentar.	SI	NO
<i>Toma de decisiones.</i>		
Se toman las decisiones de forma democrática, por mayoría.	SI	NO
Se toman las decisiones en base a la decisión del líder.	SI	NO
Todos los miembros están firmemente de acuerdo en la toda de decisiones.	SI	NO



- C. Por otra parte, la elaboración del artículo teórico – reflexivo (20%) acerca de la profesionalización de la Educación Social en un ámbito de actuación concreto, donde se relacione la teoría y la práctica de la asignatura. Para esta actividad el alumnado contará con un guión de trabajo y tendrá en cuenta artículos de revistas científicas con un alto índice de impacto. La evaluación de este trabajo será continua a través de un Plan de Acción Tutorial planificado y acordado con el alumnado, el cuál presentado anteriormente.

Antes de concluir este apartado, estamos de acuerdo con Ibarra (2007) cuando expone que la evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje realizado en un contexto de colaboración y cooperación supone un reto para el profesorado, y todavía mayor si se trabaja en el sentido de compartir la responsabilidad de la evaluación. Es decir, de acuerdo con esta cita, la forma de evaluar determina, en gran medida, el propio proceso de aprendizaje o, dicho de otro modo, dependiendo del tipo de instrumentos y procedimiento de evaluación, el alumnado enfrentará su proceso de aprendizaje de una u otra forma.

7. Reflexiones finales

Tras el artículo presentado, podemos extraer varias conclusiones generales en base a la utilidad de la guía docente como herramienta didáctica para una asignatura. Pues, es cierto que la guía docente es una herramienta que sirve para que el alumnado conozca qué es lo que tiene que hacer para superar los créditos establecidos de una materia. En general, estamos hablando de dar a conocer los objetivos, metodología, característica de la docencia, procedimiento a seguir y sistema de evaluación que establecen el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado. Pero, por otra parte, cabe que destaquemos como conclusión que, con respecto al alumnado y profesorado, la guía docente constituye una material de gran utilidad para la planificación y organización de una asignatura. En este sentido, como material expuesto al público puede aceptar diversas modificaciones por parte del propio alumnado y por otros/as docentes, con la finalidad de exponer nuevas implicaciones y realizar una propuesta de mejora.

Con la presentación en clase de la guía docente el profesorado determina qué es necesario saber y ser capaz de hacer para aprobar la asignatura sin margen de error y/o equivocaciones varias, ya que los trabajos, actividades, plazos, responsables, criterios de evaluación,... están establecidos previamente. No obstante, es preciso seguir profundizando en la estructura y organización de la guía docente como instrumento didáctico y de gran utilidad en el campo de la docencia y para el alumnado, ya que a través de esta herramienta se mantiene una relación más acorde, justa y recíproca entre el profesorado y el alumnado.

En un principio el alumnado mostró cierta reticencia ante la forma de trabajo presentada, ya que se le pedía mucho esfuerzo y compromiso con la asignatura de forma continua a lo largo de todo el semestre. Sin embargo, al finalizar la asignatura se percataron de que efectivamente si habían trabajado la asignatura de forma continua, estaban consiguiendo los resultados de aprendizaje descritos desde un primer momento en la guía docente. Por lo que podemos afirmar, tras evaluar con el alumnado la puesta en práctica tanto de la guía planificada como de las actividades y metodología diseñada, que la experiencia ha sido positiva.



Referencias Bibliográficas

- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL Y SOCIEDAD IBEROAMERICANA DE PEDAGOGÍA SOCIAL (2008): *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. 5º Congreso Estatal de las educadoras y educadores sociales. Toledo, 27-29 septiembre de 2007. Dykinson. Madrid.
- BAS PEÑA, E. (2011): *La Educación Social. Universidad, Estado y Profesión*. Laertes.
- BOZA, Á., MÉNDEZ, J. M., MONESCILLO, M. Y TOSCANO, Mª DE LA O. (Coords.) (2010): *Educación, investigación y desarrollo social*. Narcea.
- CÁCERES, M. D. (2003). *Introducción a la comunicación interpersonal*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- CONSELLERIA D'EMPRESA, UNIVERSITAT I CIÈNCIA DE LA GENERALITAT VALENCIANA. ACCIÓN COORDINADA POR LA UNIVERSITAT JAUME I DE CATELLÓ. *Programa de acciones conjuntas para la convergencia*. 2006
- FROUFE QUINTAS, S. (2001): Modelos formativos de educadores sociales en la Unión Europea. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 8, diciembre, pp. 179-197
- IBARRA SÁIZ, M. S. (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. (<http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sisteval.html>)
- INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA. Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE). Guía docente de la UPV: Criterios para su elaboración. Depósito Legal: V-2201-2006
- LIRO, J. (Coord.) (2005): *La metodología en Educación Social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*. Dykinson. Madrid.
- MARÍ Y TARTE, R. (Coord.) (2009): *Ciudadanía y Educación Social*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARTÍN CUADRADO, A. (2010): *El educador social en acción. De la teoría a la praxis*. Ramón Areces. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Monográfico: Educación Social en la Escuela. Volumen 15, marzo 2008.
- RODRÍGUEZ, A., BERNAL, A. Y URPI, C. (2005): *Retos de la educación social*. Ediciones Eunate.
- YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: ICE de la UD. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 12.

Reseña Curricular de la autoría

María del Rocío Cárdenas Rodríguez es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Contratado Doctor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. En lo respecta a la docencia es profesora de la Universidad Pablo de Olavide desde el año 2003, impartiendo asignaturas relacionadas con la diversidad cultural, la animación sociocultural y las competencias profesionales del educador/a social. En el año 2012 ha recibido la excelencia en la docencia universitaria por la labor desempeñada en los últimos cinco años como docente en la universidad. Directora del proyecto emergente de líneas de investigación innovadoras “Atención a la diversidad cultural desde la perspectiva de género”, Universidad Pablo de Olavide. Participación en diversas investigaciones como el proyecto de cooperación internacional denominado "Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de Transgresión, Resistencia, sumisión y reacomodo de como Estrategias de Viaje. Una perspectiva socioeducativa ", en colaboración con El Colegio de la Frontera Norte en México, y el proyecto de investigación “Los jóvenes europeos. Valores Constitucionales e Instituciones democráticas”, dentro del Plan Nacional I+D del Ministerio de Educación y Ciencia. Más de



20 publicaciones relacionadas con la diversidad cultural, la animación sociocultural y la innovación docente universitaria.

María Teresa Terrón Caro es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Especialista Universitario en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y premio extraordinario de doctorado por la Universidad de Sevilla. Es Profesora Contratado Doctor de la Universidad Pablo de Olavide y Secretaria del Departamento de Ciencias Sociales de dicha universidad, siendo sus líneas básicas de investigación: “Diversidad cultural y educación para la ciudadanía”, “Inmigración, educación y familia” e “Innovación educativa en el ámbito universitario”. En la actualidad es investigadora principal del Grupo Emergente de investigación SEJ-457, cuya línea de trabajo es *Diversidad cultural en instituciones educativas*; miembro investigadora del Grupo de Investigación de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO, SEJ457), así como socia de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) (<http://www.red-u.org/>).

Coordinadora e investigadora en diversos proyectos de innovación docente, entre los que destacan: “Interdisciplinariedad, transversalidad y aprendizaje aplicado” durante los cursos 2006-07, 2007-08, 2008-09; “La coordinación interdepartamental e interáreas como instrumento de Innovación y mejora permanente: Cursos, materias y comunicación entre profesorado y Alumnado” (2009-10); “Coordinación del profesorado en un proyecto interdisciplinar y de Aprendizaje aplicado” (2009-10); “Comunidad de buenas prácticas compartidas (interdisciplinares y de aprendizaje aplicado)” (2010-11) y “Las enseñanzas prácticas y de desarrollo como herramienta para la formación en competencias interculturales” (2010-2011), así como proyectos de investigación tanto nacionales como internacionales en la línea de interculturalidad. Actualmente dirige el Proyecto de Investigación denominado “*Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de transgresión, resistencia, sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa*” en coordinación con El Colegio de la Frontera Norte (El Colef) de México.

María del Rocío Rodríguez Casado es Diplomada en Trabajo Social y Educación Social, con Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz por la Universidad Pablo de Olavide. En la actualidad, es Becaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Colaboradora Honoraria del Departamento de Ciencias Sociales, en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pablo de Olavide. Doctoranda en el programa de Desarrollo y Ciudadanía: derechos humanos, igualdad, educación e intervención social de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Grupo Emergente SEJ-457 denominado “La atención a la Diversidad Cultural en Centros Educativos” y del Grupo de Investigación de Educación Ambiental, Diversidad y Codesarrollo de la Universidad Pablo de Olavide. Entre sus líneas de investigación se pueden destacar la interculturalidad en el contexto socioeducativo, la educación para el desarrollo con enfoque intercultural, actuaciones ante la diversidad cultural en el marco escolar y actualmente trabaja en materia de migraciones y género.



REFLEXIÓN METODOLÓGICA PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN EL NUEVO CONTEXTO DE LOS GRADOS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Casares Marcos, Anabelén

Dpto. de Derecho Público, Facultad de Derecho, Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n, 24071, León, ESPAÑA a.casares@unileon.es

Resumen: La elección de los cauces más adecuados para la explicación y transmisión de la materia a impartir en la enseñanza universitaria dependen, en gran medida, de la estructuración del propio sistema de educación superior, en evolución y modificación constante durante estos últimos años, de forma que poco podrá hacer el docente universitario si desconoce los condicionamientos, retos y obstáculos que plantea a su labor la transformación del sistema universitario español para su adecuación y adaptación al EEES.

Pese a que la meditación sobre la enseñanza del Derecho Administrativo presenta unos contornos sumamente amplios, dentro de los que cabría preguntarse no sólo sobre el significado en sí mismo de la enseñanza universitaria actual, sino también sobre sus destinatarios y objetivos últimos, se reflexionará y expondrán, fundamentalmente, aquellas cuestiones que resultan de mayor interés, a raíz del proceso citado, sobre las vías o metodologías más propicias para su enseñanza, esto es, el cómo, los métodos o medios docentes de la asignatura, en definitiva.

Palabras Clave: Metodología docente, Clase magistral, EEES, Derecho Administrativo



1. Los retos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior

La creación de un auténtico Espacio Europeo de Educación Superior forma parte de un ambicioso y complejo plan puesto en marcha por los países europeos bajo el auspicio de las propias instituciones comunitarias, en particular, el Parlamento Europeo (Informe de 24 de mayo de 2002) y la Comisión (documento sobre *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*), para favorecer e implementar la convergencia en Europa en materia de enseñanza superior. La denominación y el origen embrionario de este proceso se sitúan en la Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior, firmada el 25 de mayo de 1998 por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido en la Sorbona instando al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (sobre las razones implícitas determinantes de la iniciación del llamado Proceso de Bolonia, Linde Paniagua, 2010).

Establece las bases para la articulación de un espacio universitario común en Europa, planteando la necesidad de continuar la reflexión y profundizar en la armonización en relación con temas como el reconocimiento internacional de estudios y la conveniencia de una mayor flexibilidad del sistema universitario europeo mediante el reconocimiento de un sistema común de transferencia de créditos y la organización de los estudios superiores europeos en semestres.

Toma el testigo de esta primera reunión la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, que concita la aceptación de 30 Estados europeos entre los que se encuentran no sólo Estados miembros de la Unión Europea, sino también otros del Espacio Europeo de Libre Comercio y países tanto del este como del centro de Europa. En este sentido, la primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia que tuvo lugar en Praga en mayo de 2001 admitió, además, a Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros del proceso.

Pese a la gravedad y a las implicaciones de la reestructuración emprendida a su amparo, la Declaración de Bolonia tiene un carácter meramente político, sin que establezca, en principio, deberes jurídicamente exigibles a los Estados adheridos al proceso. De ahí las divergencias en los procesos de reforma universitaria sustanciados en el ámbito europeo (Peñuelas i Reixach, 2009).

En cualquier caso, la indeterminación e imprecisión de las Declaraciones subsiguientes a la de Bolonia en materia educativa, la flexibilidad, en definitiva, de que se ha querido dotar al proceso, han desembocado en una cierta sensación de confusión e inseguridad que ha llevado a rechazar la adaptación a los nuevos postulados, en lo que a los estudios jurídicos se refiere, en países de tanta tradición y peso científico en la disciplina administrativista como Alemania (Paul, 2008), suscitando entre nosotros opiniones encontradas al respecto (Ruiz Peris y Boix Palop, 2010).

Pese a ello, el proceso de convergencia ha ido ampliando su alcance hasta abarcar en la actualidad a 46 países, muchos de ellos de fuera de la Unión Europea, afectando en torno a treinta millones de estudiantes y centrando su atención no sólo en la reforma curricular ya aludida, sino en la aspiración por lograr una auténtica reforma gubernamental y presupuestaria del régimen universitario europeo, a fin de dotar a las Universidades de mayor autonomía, asegurando simultáneamente la calidad de su servicio y su contacto e interrelación con la sociedad y la empresa, y de diversificar, en fin, sus fuentes de financiación en pos, en última instancia, de su eficiencia y del establecimiento de becas que favorezcan la incorporación de los alumnos a las enseñanzas universitarias, así como la movilidad de estudiantes y profesores⁵⁷.

⁵⁷Y así, están incluidos en el actual Espacio Europeo de Educación Superior los países de Albania, Alemania, Andorra, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Chipre, Ciudad del Vaticano, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, España, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia,



Entre nosotros el proceso ha estado hasta fechas relativamente recientes muy indefinido, suscitando un amplio debate en la comunidad universitaria, que se ha posicionado, en general, a favor de los objetivos invocados por la filosofía y la Declaración de Bolonia pero claramente en contra de su materialización y aplicación concreta en la reforma de la educación universitaria española.

Se insiste en el cambio de mentalidad, de métodos docentes y de organización de la enseñanza que habrá de comportar el nuevo espacio para los docentes, convertidos ahora en instrumentos para la transmisión de “competencias” a los estudiantes, sin hacer excesivo hincapié en la correlativa necesidad de cambio en lo que al papel del alumno se refiere, cuya preparación previa a la Universidad y, fundamentalmente, trabajo y esfuerzo durante el proceso de educación superior es requisito *sine qua non* para el éxito de un sistema que insiste en que el cómputo básico de los créditos de las materias impartidas no atienda al número de horas de clase, como venía siendo habitual entre nosotros, sino a las invertidas por el alumno en trabajo efectivo sobre el contenido de la asignatura (Martín Rebollo, 2007). El crédito europeo o ECTS (*European Credits Transfer System*) se erige así, tal y como ha sido definido en nuestro ordenamiento por el artículo 3 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, en la nueva unidad de medida que aspira a reflejar los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante a fin de alcanzar los objetivos previamente definidos en el plan de estudios.

Destaca, en cualquier caso, entre la multiplicidad de aspectos, materias y cuestiones afectadas, la inquietud suscitada, en particular, desde la perspectiva iusadministrativista, por la materialización en la práctica de la reforma en los nuevos planes docentes definidos y concretados para su aplicación por las Facultades de Derecho españolas, por cuanto la reforma supone una auténtica reestructuración no sólo de plazos temporales para la obtención de las correspondientes titulaciones superiores, sino también del contenido concreto de las materias impartidas para su superación y de la propia forma y métodos tradicionales de organización de la enseñanza y transmisión de conocimientos (Rodríguez-Arana Muñoz y Palomino Lozano, 2009).

No cabe duda que el cambio propugnado prometía ser, al menos a primera vista y desde un plano teórico, espectacular, por cuanto cambiaba de forma significativa el punto de vista desde el que se contemplan e imparten los estudios universitarios. Frente a un modelo fundado hasta ahora en la transmisión y acumulación de conocimientos teóricos, se reivindica un nuevo rumbo orientado a la adquisición de competencias, habilidades y destrezas concretas por parte del alumnado.

Dado que la docencia se centra, en este nuevo contexto, en la figura del alumno, el papel del profesor, en cuanto especialista de alto nivel, miembro de una comunidad científico-académica, dedicado a la enseñanza, debiera flexibilizarse y adaptarse a fin de erigirse en gestor del proceso de aprendizaje de aquél.

Se pide al profesor universitario que prepare al alumno para un aprendizaje autónomo, lo que le ha de servir no sólo para los estudios universitarios de Grado y Posgrado, sino también para el futuro, *lifelong learning*, en terminología europea, de cara a una formación continuada y constante de indudable utilidad y provecho ante la vorágine de los actuales cambios sociales.

Un cambio de perspectiva que exige, en todo caso, algo más que una mera reforma legal y que plantea, sin lugar a dudas, numerosas incógnitas y diversas cuestiones de gran calado sobre el modelo de Universidad por el que se vaya a optar en nuestro país, tema que excede ampliamente, como se comprende, de los márgenes y ámbito de esta Comunicación.

Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía y Ucrania.



2. Metodología para la enseñanza del Derecho Administrativo

Resultaría ocioso insistir aquí en la necesidad de que el profesor universitario se proponga la tarea de reflexionar periódicamente sobre el conjunto de planteamientos y medios de los que dispone y parte en orden a garantizar una adecuada didáctica y una transmisión eficaz de conocimientos en la enseñanza de la concreta disciplina a impartir. Se trata, en todo caso, de una reflexión necesariamente incompleta, por cuanto exige su replanteamiento futuro, en permanente perfección y mejora con la experiencia docente e investigadora acumulada y en continua adaptación a las circunstancias por las que pueda atravesar la disciplina, en este caso particular, la iusadministrativista. La concepción de la docencia y de los métodos a emplear en su práctica debe ser, por tanto, necesariamente abierta y flexible, de forma que esté impregnada de un sentido dinámico, con capacidad de adecuación a la realidad y de alteración cuando las circunstancias lo aconsejen.

Conviene relativizar, por tanto, el actual frenesí por la “innovación educativa” en el ámbito universitario, por cuanto la necesidad de renovación en la metodología docente empleada es consustancial al propio planteamiento de la actividad docente. En cualquier caso, la actual proliferación de publicaciones sobre nuevas metodologías educativas pone de relieve la fiebre desatada a este respecto por la incorporación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (VV. AA., 2010).

En principio, parece obvio que cuantos mayores medios de enseñanza se empleen para explicar esta rama del Derecho y cuanto mayor sea el esfuerzo realizado por el profesor para garantizar su equilibrio y complementariedad, mayores serán los resultados de comprensión y formación de sus destinatarios finales, al haber adquirido un conocimiento más aproximado a la realidad global del fenómeno jurídico administrativo, que el que proporciona cada uno de los medios aisladamente considerados (Rubio, Pardo y Farias, 2010; y Llebaría Samper, 2009).

La enseñanza del Derecho Administrativo debe perseguir así un triple objetivo. De un lado, el conocimiento y dominio teórico del contenido de la asignatura, sus instituciones básicas, legislación vigente, jurisprudencia y doctrina habida al efecto. De otro lado, facilitar al alumno la visión práctica del Derecho Administrativo, su comprensión de los conocimientos teóricos adquiridos a la luz, en definitiva, de los problemas e intereses planteados por la práctica cotidiana y las necesidades sociales más actuales. Y, por último, el aprendizaje de las técnicas de investigación y de manejo de los instrumentos jurídicos que pudieran resultar necesarias para el ejercicio posterior de la profesión de jurista, entre otras, la correcta exposición tanto escrita como, en especial, oral de un razonamiento o tema.

La elección, sin embargo, de los métodos más adecuados en cada momento a la enseñanza del Derecho Administrativo no es fácilmente determinable, por cuanto no cabe realizarla de forma completamente abstracta, con carácter general e intercambiable para cualquier centro universitario, sino que depende de los condicionantes concretos que marcan la situación particular donde pretende desarrollarse la docencia.

Martín-Retortillo (1985) ha subrayado la existencia, en este sentido, de “una amplia lista de métodos pedagógicos, con modalidades muy sugestivas, que se van decantando conforme pasan los años y para cuya selección tanto cuenta la experiencia personal, arrancando incluso de lo que uno vio que funcionaba en su época de estudiante”.

Es obvio que no cabe hablar de un método único y válido para todos los escenarios, dado que a su multiplicidad hay que sumar, en última instancia, la necesaria ponderación por parte del docente acerca de su mayor o menor utilidad en relación con las actividades educativas programadas para la



impartición de la disciplina. Se contribuye a realizar con ello un valor esencial en el ámbito universitario, la libertad de investigación y, por ende, de Cátedra, por cuanto el reduccionismo a un método único, ya sea investigador o docente, cercena cualquier atisbo de libertad académica del profesor.

La docencia del Derecho Administrativo se encuentra así incentivada a adoptar nuevas metodologías, sin que convenga, en cualquier caso, dar la espalda a las empleadas hasta ahora con un éxito más que notable. Acceder a la información y a los conocimientos resulta cada vez más sencillo, revistiendo, sin embargo, una dificultad creciente la identificación de los aspectos realmente relevantes ante la sobreabundancia de fuentes disponibles.

La elección de una u otra estrategia docente, de unos métodos u otros para la enseñanza, no implica, en definitiva, mayor o menor calidad docente en términos absolutos, sino que debe ser objeto de una reflexión particularizada por parte del profesor, que atienda a cada titulación concreta, a la materia objeto de estudio y a cada grupo de alumnos en particular.

2.1. La clase magistral

Sigue correspondiendo un protagonismo fundamental en nuestro sistema de educación superior, a efectos de satisfacer el primero de los tres objetivos antes enunciados para la disciplina administrativista, a la tradicional clase magistral, método que, si bien resulta ser el más antiguo, debiendo ser complementado con otros a fin de solventar algunas carencias que comporta, fundamentalmente el riesgo de que ante su posible monotonía y excesivo dogmatismo cunda la pasividad entre el alumnado, es el más efectivo en cuanto vehículo de transmisión directa de conocimientos entre el profesor y un cierto número de alumnos. Pese a todo, comporta el riesgo de que se popularicen y extiendan los apuntes confeccionados de forma improvisada e incompleta durante las propias clases, erigidos, las más de las veces, por decisión de los propios alumnos, en material único y exclusivo de estudio.

Su flexibilidad permite al docente adaptarse a las necesidades concretas que plantea la explicación en el aula, así como estimular, en particular, la curiosidad de los alumnos, abriendo la puerta al diálogo, al intercambio entre los actores de la enseñanza, profesor y estudiantes, y, en definitiva, a la participación de estos últimos en la propia materialización de la clase.

La explicación magistral permite, además, hacer hincapié en la proyección práctica y utilidad de la materia objeto de disertación para la formación del alumno. Para ello se habrá de trabajar y conjuntar en una sola explicación la dilatada experiencia docente de muchos de los tratadistas administrativos, reflejada en los distintos manuales de la disciplina, junto con otros datos o supuestos que por haber sido objeto de atención reciente por la doctrina o jurisprudencia, por su actualidad o cercanía física a los estudiantes, puedan coadyuvar a su formación o a estimular los mecanismos para su adecuada comprensión de la asignatura.

No cabe duda de la importancia que habrá de revestir, en este sentido, el adecuado uso de los medios didácticos auxiliares, ya sean tradicionales, a título de ejemplo, la pizarra, o más actuales, entre otros, las pizarras digitales, los cañones, vídeos, etc., a fin de subrayar o ejemplificar los aspectos más importantes de la exposición del profesor.

Uno de los principales riesgos que habrá de conjurar el docente para la adecuada realización de la clase magistral es, precisamente, el del alargamiento excesivo de la explicación de unos temas en detrimento de otros. La visión global de la disciplina debe imperar, de forma que sin buscar una distribución estrictamente aritmética o matemática del tiempo disponible entre los temas del



programa, se lleve a cabo una adecuada gestión de los plazos temporales que permita la explicación del programa completo durante el calendario escolar (Quintero Olivares, 2010).

No en vano, la clase debe servir para iniciar al alumno en una materia dada en la profundizará después por su cuenta fuera del aula, a fin de adquirir las competencias correspondientes, previamente definidas por el Plan de Estudios correspondiente.

Otra de las funciones esenciales al docente durante las clases magistrales habrá de ser, asimismo, el fomento del hábito de lectura entre los alumnos, hábito cada vez menos habitual, a fin de evitar las prácticas fundadas en el estudio exclusivo y excluyente de notas tomadas apresuradamente en clase. González Navarro (2000) se muestra contundente, en un pasaje que por su gran interés y actualidad transcribo a continuación, al afirmar que: “el operador jurídico, cualquiera que fuere el campo en el que haya de actuar y la función que haya de desempeñar, es un hombre de libros, que ha de saber leer, y que ha de leer constantemente. De aquí que si, como suele ser cada vez más frecuente, el estudiante que accede a la Universidad no trae ya adquirido ese hábito de lectura, será necesario inculcárselo durante su permanencia en las aulas universitarias. Y, desde luego, esa «falta de afición a la lectura» no puede justificar el que se permita -y hasta se fomente- el estudio de «manualitos escritos para adolescentes», y mucho menos el de esos detestables apuntes de autor anónimo que no hacen sino retrasar el contacto de ese alumnado con los verdaderos libros a los que, más tarde o más temprano, tendrá que enfrentarse. [...] Por eso, basar la enseñanza universitaria en manualitos, en apuntes, en resúmenes de libros, etc., es garantizar la perfecta inmadurez del futuro profesional.”

En cualquier caso, la tarea del docente resulta insustituible, siendo función de los libros y manuales, convenientemente escogidos y recomendados por el profesor, fijar, completar y mejorar, si cabe, la información recibida durante las clases. La previa labor del profesor universitario seleccionando, sistematizando y elaborando el temario se revela, así, el mejor presupuesto y garantía para una enseñanza y, por tanto, correlativo aprendizaje óptimos.

Habrán de ser útiles al profesor, a estos efectos, los ejemplos, que contribuyen a ilustrar la explicación teórica y a servir al alumno de guía de referencia para seguir adecuadamente la explicación en clase; debiendo subrayarse también la importancia de utilizar un lenguaje técnico-jurídico adaptado a la capacidad y conocimientos adquiridos por los alumnos, de forma que se facilite la familiarización de los estudiantes con términos técnicos desconocidos sin presumir su conocimiento previo.

Con los nuevos planes de estudio emanados del proceso de convergencia iniciado con la Declaración de Bolonia, es evidente que adquiere un mayor protagonismo el aprendizaje autónomo del estudiante, al menos de una parte del programa, por cuanto cabe apreciar una significativa reducción en términos cuantitativos del número de horas empleadas para la lección magistral, que deberá combinarse así, en definitiva, con otras técnicas y metodologías docentes a fin de cubrir, en última instancia, los objetivos del aprendizaje predefinidos. Se trata, en cualquier caso, de una constatación preocupante, dado que la reducción de horas teóricas, la multiplicación exponencial de grupos de prácticas y el mantenimiento, cuando no incremento, del número de alumnos por aula y profesor, ponen en claro riesgo el adecuado desarrollo de otras metodologías, cercenando, simultáneamente, lo mucho y bueno que aportaría la clase magistral a la formación del estudiante.



2.2. La clase práctica

Las clases magistrales deben complementarse con clases prácticas, a efectos de abordar el segundo de los objetivos propuestos para la disciplina del Derecho Administrativo, en las que los alumnos debatan sobre la resolución de un supuesto de hecho concreto provistos de los instrumentos normativos y teóricos suministrados por el profesor en las clases teóricas y de aquellos otros adquiridos, en particular, a raíz del esfuerzo y trabajo realizado por el propio alumno.

La resolución de casos prácticos se revela como un método pedagógico y de evaluación insustituible, por cuanto resulta incompatible con un aprendizaje jurídico meramente memorístico, incentivando la comprensión de las instituciones y permitiendo al alumno intuir su funcionamiento. En una disciplina tan cambiante como la administrativista, sometida, en los últimos tiempos, a una auténtica vorágine de centros productores de normas, reviste mayor interés la asimilación y comprensión conceptual de las principales categorías de la realidad jurídica que el conocimiento estrictamente memorístico de la legislación vigente. Alcanzan especial repercusión, en este contexto, las múltiples y variadas técnicas utilizadas para la enseñanza práctica del Derecho, entre otras, las del simulacro, representación de distintos roles, resolución de casos previamente estructurados y analizados, representación de clientes en casos reales, actividades voluntarias vinculadas a la defensa jurídica, pasantías y uso de apoyo tecnológico como cintas de vídeo y audio (Casares Marcos, 2010).

Destaca, en este sentido, y ante la reducción de actividades presenciales destinadas a la exposición de conocimientos teóricos a los estudiantes, la modalidad o el método del aprendizaje basado en problemas o, como se conoce en el ámbito anglosajón del que proviene, del *problem based learning*, esto es, el aprendizaje del alumno como descubrimiento guiado, como construcción sobre la base de supuestos y problemas extraídos de la realidad.

Aplicado inicialmente en el campo de las ciencias médicas, supone el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños, actuando el profesor como mediador, acompañador, facilitador o tutor de todo el proceso. Son los propios alumnos quienes han de evaluar sus conocimientos previos sobre la materia afectada por el problema planteado, elaborando un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje y trabajando de forma cooperativa y colaborativa a fin de analizar y sintetizar la información necesaria con una adecuada actitud crítica que les habrá de brindar, en última instancia, el conocimiento y las habilidades necesarias para resolver el supuesto particular planteado.

2.3. Seminarios y debate dirigidos

Al hilo de estas clases prácticas conviene dar entrada en la organización de la docencia, y con un carácter completamente opcional y voluntario, a otras actividades extraacadémicas de indudable trascendencia para la comprensión de la vertiente práctica que implica la aplicación del Derecho Administrativo. En este sentido, cabe subrayar la conveniencia de visitas periódicas a dependencias administrativas o la asistencia a procesos centrados en el debate de cuestiones administrativas, a fin de que los alumnos, previo contacto con los responsables de las instituciones correspondientes y convenientemente informados de los objetivos propuestos, del estado de los expedientes y actuaciones, etc., puedan observar la aplicación del ordenamiento administrativo a aspectos previamente seleccionados por el profesor.

Para aquellos alumnos cuyo deseo de conocimiento desborde la explicación teórica de la asignatura en clase y la actividad de resolución de casos o supuestos prácticos planteados a su albur por el profesor, se ha de fomentar la realización de seminarios monográficos en los que ahondar en aspectos fundamentales del Derecho Administrativo, materias que hayan sido abordadas de forma más somera en las clases magistrales y que por su particular interés o actualidad demanden una mayor atención, o bien sobre aspectos más tangenciales a la disciplina que se considere que no



deben ser analizadas más que por aquellos alumnos que muestren mayor dedicación e interés a las cuestiones planteadas por la rama jurídica administrativa. El trabajo tanto individual como en grupo de estos seminarios está impregnado de un indudable valor formativo, no sólo desde una perspectiva jurídico-administrativa, sino también organizativa a efectos del trabajo colaborativo de los alumnos entre sí, a lo que se suma su posible papel, en relación al último de los objetivos enunciados, como iniciación del alumno en el ámbito de la investigación y del manejo de instrumentos y técnicas que le habrán de resultar de indudable utilidad en el ejercicio posterior de su profesión.

Estas actividades tienen por finalidad explorar un campo particular de la disciplina que puede ser conocido en parte o, por el contrario, absolutamente desconocido por el alumno, promoviendo el intercambio de ideas e información sobre temas más específicos que admiten diversos enfoques y una mayor profundización y especialización en los mismos. Los estudiantes se ven involucrados en la búsqueda de información al respecto, su organización y exposición tanto escrita como oral. Su sometimiento a ulterior debate y crítica por parte de otros compañeros o del profesor habrá de contribuir, qué duda cabe, a estimular su capacidad de razonamiento, análisis crítico, trabajo cooperativo, oratoria, etc.

Es obvio que no todos los temas son susceptibles de ser abordados de esta forma, por lo que se ha de optar por aquéllos que no exijan la aportación de cantidad ingente de información, que admitan distintos enfoques, interpretaciones o puntos de vista y que están más próximos a los intereses de los estudiantes participantes.

Tanto las clases prácticas como las visitas extraacadémicas y la realización de seminarios permiten, además, un contacto más directo entre docente y alumno, facilitando la evaluación del profesor sobre el aprovechamiento final del estudiante y la formación de un juicio más cabal sobre su grado de asimilación de conceptos, familiaridad con las instituciones y la capacidad de razonamiento adquirida a lo largo del curso.

2.4. La organización de cursos, jornadas y simposios

No cabe duda que la invitación a ponentes o especialistas destacados de la disciplina para disertar sobre aspectos, ámbitos o cuestiones de especial interés para el Derecho Administrativo español habrá de redundar en una mejor y más completa formación del estudiante universitario.

La organización, en este sentido, de cursos, jornadas o simposios durante el curso académico les brinda la oportunidad de profundizar en los temas expuestos por especialistas con amplio conocimiento profesional en la materia correspondiente. Puede servir, además, para que el estudiante conozca, de primera mano, los problemas asociados a la práctica profesional y la forma en que son abordados fuera de las aulas.

Su mayor aprovechamiento exige, en cualquier caso, el trabajo previo del alumno, que deberá documentarse convenientemente sobre el tema objeto de exposición por el especialista invitado a fin de estar en condiciones no sólo de seguir la intervención sino de participar, en su caso, en el debate o ronda de preguntas abierto posteriormente.

2.5. La tutoría

Todos estos medios se completan, además, por lo que se refiere especialmente a la enseñanza universitaria en primer y segundo ciclo, con la efectiva prestación de tutorías en las que aclarar ideas, precisar conceptos y resolver dudas, tutelando, por tanto, de una forma más personal y directa el aprendizaje y la formación del alumno.



Y es que la labor del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior debe ir más allá de la simple impartición de conocimientos científicos. Debe actuar como guía del alumno, constituyéndose en profesor-tutor, es decir, siguiendo en este punto a la definición dada por la Real Academia de la Lengua al término tutor, como “persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura”.

La docencia y la tutoría se conciben así como actividades interdependientes que confluyen e inciden de forma significativa en el aprendizaje del alumno. El nuevo rol del profesor exige, en definitiva, un cambio sustantivo desde su posición tradicional de mero transmisor de conocimientos a fin de generar ambientes de aprendizaje complejos, implicando de forma activa a los estudiantes en la búsqueda y elaboración del conocimiento mediante estrategias y actividades apropiadas.

La acción tutelar debe contribuir a estimular y potenciar en el alumno su espíritu crítico, la reflexión acerca de la materia aprendida, su resolución de las dudas y dificultades que se le plantean, su familiarización con las fuentes del conocimiento, etc. Y, sin embargo, ni la redacción originaria de la Ley Orgánica de Universidades, ni la derivada de su modificación en 2007, hacen referencia expresa al concepto o desarrollo de esta acción.

Tan sólo su disposición adicional vigésima novena, introducida por la reforma de 2007, se refiere tangencialmente a la cuestión al disponer que “sin perjuicio de lo establecido en el artículo 72.3 los profesores de Universidades públicas podrán realizar funciones de tutoría en Universidades no presenciales públicas o financiadas mayoritariamente por Administraciones públicas, en la forma que se determine reglamentariamente”, en lo que parece una clara alusión a la posible participación de profesores de otras Universidades en las funciones de tutoría a desempeñar en el seno de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Al margen de esta mínima referencia legal, destaca lo dispuesto por el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, respecto a las obligaciones de los docentes universitarios en cuanto a las horas efectivamente dedicadas a labores de tutorías. Y es que, pese al actual momento de reforma en que se encuentra inmersa la Universidad española, paradójicamente, el Real Decreto 898/1985, aprobado al amparo de la vigencia de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, continúa parcialmente vigente, estableciendo a este respecto su artículo 9.4 que las obligaciones docentes del profesorado con régimen de dedicación a tiempo completo serán, semanalmente, de ocho horas lectivas y otras seis de “tutorías o asistencia al alumnado”, pudiendo realizarse, en el caso del personal sanitario, en hospitales concertados. En el caso de los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, estas obligaciones serán de “entre un máximo de seis y un mínimo de tres horas lectivas, y un número igual de horas de tutoría y asistencia al alumnado, todo ello en función de las necesidades docentes e investigadoras de la Universidad”.

La tutoría alcanza mayor relevancia como consecuencia de los nuevos planteamientos de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, no sólo como orientación individual para el aprendizaje, sino también como medio de seguimiento para los trabajos personales y cooperativos del alumno, sus técnicas de estudio, búsqueda de información y desarrollo de habilidades y destrezas, que permitan la adquisición de las competencias programadas. También puede servir para solventar otro tipo de cuestiones administrativas o relacionadas con la evaluación del trabajo del alumno (Llebaría Samper, 2009).

De ahí su inclusión en el reciente Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, cuyo Capítulo V está dedicado, en particular, a esta cuestión. Desgrana a lo largo de sus cuatro preceptos, artículos 19 a 22, los principios generales aplicables a la tutoría, diferenciando entre tutorías de titulación y de materia o asignatura, contemplando, en fin, las



especificidades exigidas por su articulación para estudiantes universitarios con discapacidad. Se trata, en definitiva, de acercar a los alumnos a la figura del profesor-tutor a fin de que le oriente y ayude de un modo más personal, facilitándole la consecución de las metas propuestas en el ámbito profesional correspondiente, dentro de un marco de formación integral del estudiante.

En el caso de alumnos extranjeros, Erasmus o similares, la tutoría habrá de posibilitar, además, una mayor conexión entre el estudiante y su profesor-tutor, permitiendo la comunicación en otro idioma común a ambos que facilite la comprensión del alumno, y una mayor dedicación a la materia objeto de estudio, aprovechándose, incluso, las horas de tutoría para facilitar a estos estudiantes recursos adicionales en otros idiomas de más sencilla comprensión para ellos en forma de bibliografía, pruebas de autoevaluación, guías de estudio, etc.

3. Breve excursus sobre el empleo de las nuevas tecnologías en la docencia

Mención aparte, aun cuando sea somera, merece la introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito docente (Fernández Rodríguez, Bacigalupo Saggese, Fuentetaja Pastor y Lora-Tomayo Vallvé, 2002). Sus beneficios, indudables dada la vinculación de los actuales estudiantes a lo audiovisual como sistema de comunicación general, deben ser cuidadosamente ponderados, sin embargo, antes de proceder a su introducción en el aula. Su inmediatez y facilidad, la rapidez con la que facilitan el acceso del alumno a la información, tienen un contrapeso indudable en el plano cualitativo.

El exceso de información pone en riesgo la propia formación del estudiante, por cuanto no es lo mismo conocer que comprender, ni es lo mismo tener acceso a una información que ser capaz de expresar su contenido, comunicar, transmitir y razonar sobre la misma con el único empleo de la palabra y al margen de los medios tecnológicos (Font i Llovet, 2002).

De ahí la conveniencia de una introducción paulatina, medida y sólo en aquellos puntos en que sea conveniente para reforzar el resto de los medios empleados por el docente, pero nunca como elemento sustitutivo de la labor del profesor o de la lectura de las aportaciones doctrinales y jurisprudenciales sobre un tema concreto (vid., en tal sentido, el catálogo de “buenas prácticas” a que se refieren Crespo León y Cabestrero Alonso, 2008).

Cabe citar, a estos efectos, entre otras técnicas de interés, la pizarra digital, modulación del método más antiguo, simple y barato de la pizarra. Su interés estriba en que supone un sistema integrado por un ordenador multimedia, un proyector o cañón y una pizarra blanca sobre la que se proyecta y en la que pueden realizarse anotaciones que pueden ser finalmente almacenadas junto con los ficheros utilizados.

Las tradicionales transparencias y diapositivas encuentran también su correlativo en las nuevas tecnologías en la forma de presentaciones de ordenador realizadas, entre otros programas, en formato power point o director. Son fácilmente modificables y permiten la proyección de textos, figuras, simulaciones o vídeos, así como enlazar con páginas web durante su utilización en clase.

Para que sea realmente eficaz debe proyectarse en número adecuado de imágenes, sin contener demasiados datos y dando tiempo suficiente por proyección para que el profesor pueda resaltar los datos de mayor interés y el alumno adquirir la información que precise. Se debe cuidar, asimismo, el número de líneas, el tamaño y color de las fuentes empleadas a fin de garantizar que sean legibles y, por ende, su correcto visionado en clase.

La utilización del vídeo con fines educativos es, asimismo, cada vez más habitual, revelándose como uno de los medios más eficaces para completar y ampliar la formación integral del alumno, si bien



presenta inconvenientes notorios por cuanto mantiene al alumno en una situación pasiva, sin facilitar su participación e interacción en clase o su autoaprendizaje.

No cabe duda, en definitiva, que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten un acceso rápido y fiable a todo tipo de información. Constituyen, en este sentido, canales de comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica, para la difusión de información y la conexión con cualquier persona o institución del mundo. Aportan automatización de tareas y garantizan la interactividad, permitiendo almacenar grandes cantidades de información digitalizada en pequeños soportes de fácil transporte (así, DVDs, CDs, pen drives, tarjetas de memoria, redes informáticas, cloud computing), si bien su elemento más revolucionario es, sin lugar a dudas, internet.

Estas nuevas tecnologías, pese a abocar a un cambio cada vez más acelerado y radical en las metodologías a emplear por el docente en el ejercicio de su actividad académica, no alteran, en última instancia, la relación entre profesor y alumno, ni la de los alumnos con las asignaturas. Se alteran, eso sí, la organización de espacios y tiempos, por cuanto permiten el acceso a los contenidos y a la información desde prácticamente cualquier lugar y en cualquier momento.

Las nuevas tecnologías potencian así, de forma indudable, el aprendizaje colaborativo, haciendo posible que éste se convierta en multicultural, sin olvidar, no obstante, que las nuevas tecnologías son, en sí mismas, un mero instrumento para lograr un fin, el aprendizaje y la adquisición de competencias por el alumno.

El profesor-tutor habrá no sólo de seleccionar las metodologías y tecnologías más aptas y adecuadas para el aprendizaje de su materia, sino de guiar al alumno en la búsqueda, selección y procesamiento de la información que requiera a estos efectos. El estudiante debe ser capaz de discriminar aquélla con valor formativo y calidad científica, desechando la que no le resulte válida.

4. Conclusión

Pese a la obviedad que puede suponer recordar en este punto que la Universidad tiene encomendado el servicio público de educación superior, con todas las implicaciones que de esta afirmación derivan, conviene tomar esta función como el punto de partida para cualquier disertación que pretenda reflexionar sobre el método docente en el ámbito concreto del Derecho Administrativo.

La especialidad propia de la educación superior, los valores que se entienden immanentes al universitario, la voluntariedad de unos estudios orientados a ofrecer una preparación sólida e integral para el ejercicio profesional, condicionan, indudablemente, la docencia de la disciplina, tanto en su aspecto material, esto es, en la determinación de los contenidos a impartir, como en su aspecto formal, la elección de los medios y métodos más adecuados para la transmisión de conocimientos.

Presupuesto básico para el adecuado ejercicio de la función docente es la excitación del interés y de la comprensión del alumno. El esfuerzo intelectual alcanza su mejor recompensa cuando se siente la necesidad de aprender, se comprende el interés de la materia impartida y, fundamentalmente, su propio contenido, premisa de que habrá de depender, lógicamente, de la titulación, marco o programa de estudios universitarios concretos en que se encuadre la docencia.

Y así, el programa de la disciplina que se imparta en el Grado de Derecho en cada Facultad debe ofrecer una visión completa, sistemática y, simultáneamente, posible de la disciplina, integrada por el conjunto de los conceptos e instituciones que la componen, a fin de permitir su posterior desarrollo y exposición ordenada, favoreciendo al máximo su seguimiento y comprensión por los alumnos.



Ahora bien, la idea de complitud que preside el programa no implica, como resulta fácil entender, la explicación de la totalidad de la temática administrativa con la misma sustantividad. Debe optarse por reflejar los elementos esenciales y los caracteres básicos que conforman el régimen jurídico administrativo entendido en un sentido amplio, sin dar una relevancia equivalente a todas las materias tratadas. No en vano, se ha de buscar el equilibrio entre las exigencias propias de la disciplina y lo que su carga docente y presencia en el conjunto del Plan de Estudios de la Facultad correspondiente posibilita.

Atendiendo, sin embargo, a la profunda reforma sustanciada como consecuencia de la convergencia en un Espacio Europeo único de Educación Superior, la aprobación de los nuevos planes docentes ha trastocado, sin duda alguna, la organización concreta de las asignaturas cursadas, dando lugar a la distribución de la totalidad de las materias del Grado de Derecho en tan sólo cuatro años, frente a los cinco de la actual Licenciatura a extinguir, y a su correlativa estructuración en asignaturas cuatrimestrales que habrán de contemplar, asimismo y de forma invariable, los temas más importantes de la disciplina administrativista en su parte general, así como algunos de los sectores que conforman la llamada parte especial, atendiendo con carácter prioritario en este último caso a los sectores de intervención administrativa donde aparecen dibujadas con mayor nitidez las instituciones jurídico-administrativas o cuya regulación tiene una mayor importancia o repercusión social.

Tampoco debe ignorarse, en fin, la presencia del Derecho Administrativo en los planes de estudios conducentes a obtener otras titulaciones oficiales universitarias, que incorporan, al menos como materias básicas troncales u obligatorias, el estudio de gran parte o de tan sólo algunos subsectores concretos del ordenamiento jurídico administrativo. A estas titulaciones oficiales habría que añadir otras que, como propias de cada Universidad, también pueden introducir en sus planes de estudio el Derecho de las Administraciones públicas.

Por último, deben tomarse en consideración, asimismo, las especificidades propias de la impartición de los estudios de Máster y Doctorado. Dada su singular naturaleza habrán de servir para adentrarse en materias singularmente atractivas o necesitadas de reflexión en la disciplina administrativista, exigiendo un especial esfuerzo para su preparación y superación, no sólo al alumnado, sino también, en particular, al docente, por lo que no cabe duda que estos estudios habrán de cumplir una doble función. Concretamente, permitir al profesor la enseñanza en profundidad de temas sectoriales y, si cabe, relacionados con otras disciplinas, además de proyectar, por otra parte, la metodología aplicada en la investigación jurídica.

No en vano priman en ellos la profundización y la especialización, así como, en particular, la vertiente práctica y aplicada, exigiendo del docente la búsqueda, selección y sistematización de cuantos materiales documentales o de otra índole pudieran resultar convenientes o necesarios para una elaboración conjunta profesor-alumnos, y no tanto la explicación teórica, de la que no se prescinde pero que tan sólo habría de constreñirse al análisis particularizado de ciertas cuestiones programáticas o de núcleos muy concretos.

Un esfuerzo particularmente intenso en el caso de la formación de posgrado prevista y regulada por la Ley 34/2006, de 30 de octubre, de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. Los cursos de formación diseñados a estos efectos deberán ser acreditados e incluir, al menos como la mitad de su contenido formativo, prácticas externas en actividades propias del ejercicio de la abogacía o en actividades propias de la procura, así como preparar a los estudiantes para la superación de las pruebas de evaluación de la aptitud profesional que la propia Ley establece como culmen del proceso de capacitación profesional. No cabe duda que la vertiente eminentemente práctica con que configura el legislador el contenido de estos cursos exigirá una importante labor al profesorado universitario implicado en su impartición.



Dado que la docencia se centra, en este nuevo contexto, en la figura del alumno, el papel del profesor debe flexibilizarse y adaptarse a cada uno de estos supuestos a fin de erigirse en gestor del proceso de aprendizaje de aquél. Un cambio de perspectiva que exige algo más, en cualquier caso, que una mera reforma legal y que plantea, sin lugar a dudas, numerosas incógnitas y diversas cuestiones metodológicas de gran calado.

Referencias Bibliográficas

- CASARES MARCOS, A. (2010). La incorporación del alumno a una nueva forma de impartir docencia. Innovación educativa y corresponsabilidad en el ámbito iusadministrativista. *La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vigo: Universidad de Vigo.
- CRESPO LEÓN, A. y CABESTRERO ALONSO, R. (2008). Enseñanza interactiva a través de la red y buenas prácticas en el uso de las TIC: las Universidades tecnológicas en el proceso de convergencia europea. *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C.; BACIGALUPO SAGGESE, M.; FUENTETAJA PASTOR, J. A. y LORA-TOMAYO VALLVÉ, M. (2002). La enseñanza a distancia del Derecho Administrativo y el reto de las nuevas tecnologías. *XIII Congreso Italo-Español de Profesores de Derecho Administrativo*. Barcelona: Cedecs.
- FONT I LLOVET, T. (2002). Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo. *XIII Congreso Italo-Español de Profesores de Derecho Administrativo*. Barcelona: Cedecs.
- GONZÁLEZ NAVARRO, F. (2000). La Universidad en la que yo creo. *RAP*, 153, 107-193.
- LINDE PANIAGUA, E. (2010). *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*. Madrid: Civitas.
- LLEBARÍA SAMPER, S. (2009). *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?* Barcelona: Bosch.
- MARTÍN REBOLLO, L. (2007). Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto). *I Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*. Cizur Menor: Aranzadi.
- MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L. (1985). Acerca de la enseñanza de la ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades universitarias. *La enseñanza del Derecho*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- PAUL, W. (2008). Corsi e ricorsi en Alemania. Ciencia jurídica y formación de juristas en tiempos de reforma universitaria. *Poder académico y educación legal*. Barcelona: Anthropos.
- PEÑUELAS i REIXACH, L. (2009). *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons.
- QUINTERO OLIVARES, G. (2010). *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Madrid: Civitas.
- RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R. (2009). *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Cizur Menor: Aranzadi.
- RUBIO, E. M.ª; PARDO, M.ª M. y FARIAS, M. (2010), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. Murcia: Editum.
- RUIZ PERIS, J. I. y BOIX PALOP, A. (2010). *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*. Valencia: Universitat de València.
- VV. AA. (2010). *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior*. Vigo: Universidad de Vigo.



Reseña Curricular de la autoría

Anabelén Casares Marcos es Doctora en Derecho por la Universidad de León y Profesora Titular de Derecho Administrativo en la citada Universidad. En la actualidad, es Vicesecretaria General de la Universidad de León (desde mayo de 2012). Fue, anteriormente, Directora del Área de Infraestructuras y Recursos de su Vicerrectorado de Economía (2008-2012).

Tiene reconocidos dos sexenios de investigación y dos quinquenios docentes. Premio Extraordinario Fin de Carrera correspondiente al curso académico 1996/1997, ha sido galardonada con varios Premios de investigación entre los que destacan el Premio “Mariano Rodríguez para Jóvenes Investigadores” (1998), Premio “Estudios Financieros” en la modalidad de Derecho Administrativo (2004 y Accésit en 2012), Accésit del IV Premio Abertis (2006), 2º Premio Melchor Almagro (2006), Premio Colección de Estudios del Consejo Económico y Social de Castilla y León (2010), Mención especial de la XV edición de los Premios Blas Infante (2011) y Accésit del Premio de la Agencia Española de Protección de Datos (2011).

Autora de cuatro monografías en temas de la especialidad iusadministrativa, es autora, asimismo, de más de veinticinco artículos científicos y capítulos o contribuciones a libros colectivos, habiendo coordinado varios de estos últimos.



LA VOZ DEL ALUMNADO EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA (UNIVERSIDAD DE MURCIA): SU VISIÓN SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y LOS CONTENIDOS APRENDIDOS

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

García Hernández, María Luisa

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA luisagarcia@um.es

Torres Soto, Ana

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA ana.t.s@um.es

Navarro Medina, Elisa

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA elisanavarro@um.es

Resumen: En los últimos años se han incrementado las investigaciones que toman como agente informador al alumnado. Se concibe que sus percepciones sobre el proceso educativo pueden ser el punto de partida para la mejora de la enseñanza, ya que se trata de reflexiones dadas por uno de los protagonistas en este proceso. Así, en este trabajo presentamos los resultados de dos experiencias de investigación que acuden a la voz del alumnado, llevadas a cabo en las aulas de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Una de estas experiencias aborda el recuerdo de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, y la otra analiza las declaraciones de los estudiantes respecto a los procedimientos de evaluación empleados por los docentes para conocer su aprendizaje.

Palabras Clave: Voz del alumnado, evaluación de aprendizajes, contenidos, memoria.



Introducción

Actualmente, la educación superior se encuentra en un proceso de cambio con la instauración de los nuevos grados. Esta situación nos hace plantearnos qué experiencias valiosas están teniendo o han tenido los estudiantes en su proceso de formación, y cuáles han sido gratificantes o han dejado huella en su aprendizaje. De acuerdo con las reflexiones de Nieto y Portela (2009) creemos que el alumno es una fuente valiosa de información, ya que es uno de los implicados en su propio proceso de E-A.

En este sentido, si consideramos la opinión de los estudiantes acerca de temas tan trascendentales como es su proceso de enseñanza-aprendizaje, seremos capaces de analizar y valorar qué es lo que está funcionando y lo que no. Más aún cuando “es innegable que los y las estudiantes universitarios saben cuándo y por qué aprenden” (Giné Freixes, 2009, p.18). Todo esto puede tomarse como un punto de partida para mejorar las prácticas docentes de los profesores universitarios. De tal forma que acudir al punto de vista estudiantil en las investigaciones nos puede servir para reflexionar y mejorar nuestra docencia (Giné Freixes, 2009).

En consonancia con este planteamiento se van a presentar dos experiencias de investigación desarrolladas en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, en las que se toma la voz del alumnado como fuente principal de obtención de información. Más concretamente, en la primera experiencia que exponemos se dan a conocer los procedimientos de evaluación de aprendizajes que han empleado los profesores, desde la percepción de los discentes. En la segunda experiencia se abordan los contenidos más recordados por los alumnos sobre su formación en dicha titulación.

Objetivos

En este trabajo se pretenden revelar los resultados más relevantes de dos experiencias de investigación que han tenido lugar en las aulas de Pedagogía, teniendo en cuenta que nuestra intención es conocer las percepciones que los estudiantes manifiestan en torno a su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, podemos resumir las intenciones de esta comunicación en dos objetivos:

- Conocer desde la perspectiva del alumnado qué procedimientos de evaluación de los aprendizajes son aplicados por los docentes en la Licenciatura de Pedagogía
- Analizar qué contenidos recuerda el alumnado al finalizar su formación universitaria.

Método

Para aproximarnos a las vivencias que tienen los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto su proceso evaluador, se consideró oportuno emplear en dichas experiencias una metodología de investigación incluida en los denominados métodos descriptivos. Así pues, estos identifican “las características de un fenómeno existente, describen la situación de las cosas en el presente y además sirve como base para otras investigaciones” (Salkind, 2009, p.11). Es decir, se trata de conocer una parte de la realidad de lo que sucede dentro de las aulas, para poder analizarla, extraer conclusiones y ofrecer propuestas de mejora.

Sin duda, dada la naturaleza de la información que se quería alcanzar, era necesaria una metodología que integrase métodos cualitativos y cuantitativos con la finalidad de interpretar adecuadamente nuestro objeto de estudio. Así pues, se optó por la incorporación de ambas metodologías, puesto que era la manera más adecuada de recoger los resultados.

En este sentido y de acuerdo con Rodríguez y Valldeoriolade (2009, p.10) “el pluralismo metodológico, más que confundir al investigador, debe proporcionarle una diversidad metodológica



que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar su actividad investigadora”. Igualmente, Stake (2006, p.19), señala que *“existen dos formas de enfocar la labor de la evaluación: una es orientada a las mediciones y la otra es la orientada a la experiencia. Cada una de ellas enriquece la investigación de forma distinta”*.

Así pues, tras revisar algunas técnicas para obtener información entre las que podemos resaltar los cuestionarios, las entrevistas, la observación, el relato de los alumnos, la estimulación del recuerdo y los grupos de discusión; nos ha parecido acertado emplear en esta investigación: *el recuerdo en pequeño grupo empleando un cuestionario abierto y las entrevistas*, que nos han permitido contrastar la información obtenida en el cuestionario. En este sentido del cuestionario podemos decir que se aplicó de la siguiente manera: se les facilitó a los estudiantes una ficha en la que aparecían las asignaturas ofertadas para la titulación de Pedagogía y en estas debían por una parte indicar los procedimientos de evaluación (ejemplificados) con los que habían sido evaluados a lo largo de la titulación en las diferentes asignaturas y por otra parte, debían de indicar los contenidos que recordaban de cada una de estas asignaturas. En cuanto a la entrevista, remarcar que se realizó una vez que fueron recogidos y revisados todos los cuestionarios y la finalidad principal de este segundo instrumento era completar y puntualizar la información que se había recogido con el cuestionario.

Respecto a la muestra señalar que para la primera experiencia se llegó a un total de 103 estudiantes de los 125 matriculados en Pedagogía, lo cual indica que alcanzamos algo más del 82% del alumnado. Más concretamente, estos discentes fueron organizados en 34 grupos formados por 3 estudiantes cada grupo, con la finalidad de debatir y reflexionar de forma conjunta sobre los procedimientos de evaluación de aprendizajes aplicados por los profesores.

Del mismo modo, el desarrollo de la segunda experiencia se ha llevado a cabo en el seno de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Concretamente, se ha tomado como muestra a los 18 alumnos participantes del grupo B de quinto de Pedagogía que estaban matriculados en la asignatura “Evaluación, centros y profesores” (asignatura troncal) y que habían cursado todas las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación hasta la realización de esta experiencia.

Resultados extraídos de las investigaciones

Comentados brevemente los aspectos metodológicos en los que se circunscriben estas dos experiencias, pasamos a revelar sus resultados más relevantes.

Los resultados del análisis llevado a cabo son presentados en dos apartados diferenciados. Por un lado hacemos referencia a los resultados procedentes de la primera experiencia de investigación, y por otro lado abordamos los resultados derivados de la segunda experiencia.

Primera experiencia

Comenzaremos en esta ocasión por la experiencia realizada con los estudiantes de Pedagogía acerca de la visión que tienen éstos, de acuerdo con sus vivencias, respecto a los procedimientos de evaluación que empleaban los docentes para valorar su aprendizaje. En este sentido, indicar que los resultados obtenidos, que mostramos a continuación⁵⁸ tienen como pretensión facilitar un primer acercamiento a la percepción del estudiante universitario acerca de los procedimientos de evaluación que emplean los docentes.

Asimismo remarcar que los estudiantes diferenciaron hasta 25 modalidades diferentes de procedimientos que, posteriormente, nosotros organizamos en 4 grandes referentes de acuerdo con

⁵⁸Los datos son extraídos de una investigación más amplia, que dio como fruto la Tesis de Licenciatura, titulada: “Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía (2002/2007) de la Universidad de Murcia”.



la bibliografía especializada, tal y como podemos ver en la tabla nº 1. De la misma forma, indicar que, además, se muestran las diferentes modalidades englobadas dentro de estos cuatro grandes procedimientos de evaluación.

Tabla 4: Procedimientos de evaluación en la titulación de Pedagogía

Trabajos	Exámenes Escritos	Exámenes Test	Exámenes Orales
Búsqueda de información	Respuesta tipo ensayo	Verdadero o Falso	Exposición de varias cuestiones
Memorias	Respuesta breve	Respuesta única 3 alternativas	
Revisión	Sobre materiales	Respuesta única 4 alternativas	
Reflexión	Resolución de ejercicios	Respuesta múltiple	
Inicio al Diseño			
Inicio a la Investigación			

Comenzaremos, en esta ocasión por la percepción que tiene el alumnado sobre los **exámenes orales**. Así pues, podemos decir, en primer lugar, que éstos solamente han identificado una modalidad de oral, en la que exponen verbalmente una serie de cuestiones. Es importante reflejar que este tipo de prueba ha sido el procedimiento de evaluación menos empleado por los profesores para valorar el aprendizaje de los estudiantes en la Licenciatura de Pedagogía, ya que sólo se ha aplicado en 5 asignaturas de las 93 cursadas. Por otra parte, en cuanto a los **exámenes tipo test**, indicar que se ha empleado en el 44% del total de las asignaturas cursadas, es decir en 41 de las 93. Es evidente que este procedimiento ha sido aplicado en mayor medida que el expuesto anteriormente aunque sigue siendo uno de los menos utilizados. De la misma manera, indicar que la aplicación de estas cuatro modalidades varía, así pues los *test de respuesta de verdadero o falso* son utilizados en un 19,51%, los *test de respuesta única con 3 alternativas* en un 51,21%, mientras que los *test de respuesta única con 4 alternativas* se emplean en un 9,76% y los *test de respuesta de elección múltiple* en un 7,31%.

Respecto a los **exámenes escritos** corroborar que de acuerdo con las vivencias de los estudiantes, éstos han sido uno de los procedimientos de evaluación más empleados, ya que ha sido utilizado en el 56% del total de las asignaturas cursadas, es decir que se ha aplicado en 52 de las 93 disciplinas. Asimismo, afirmar que de las cuatro modalidades de exámenes escritos los más empleados han sido los exámenes de respuesta tipo ensayo, seguidos de los exámenes de respuesta corta y los de resolución de ejercicios y en menor medida, los exámenes que trataban sobre un material escrito.

Por último, en cuanto a los **trabajos** hemos de resaltar que ha sido la técnica más aplicada por los docentes para conocer el aprendizaje de sus estudiantes, ya que ha sido utilizada en algo más del 90% del total de las asignaturas cursadas. Más concretamente, el uso de los diferentes tipos de trabajos se distribuye de la siguiente manera: la modalidad de trabajo de revisión y trabajos de realización de memorias han sido los más empleados (entre el 60 y 70% de las asignaturas), seguidamente podemos ver en la gráfica que los trabajos de búsqueda de información, uso de nuevas tecnologías e inicio a la investigación han sido aplicados en un elevado porcentaje de asignaturas (entre el 40% y el 55%) y por último, con un porcentaje menor (entre el 20 y el 31%) vemos como se han aplicado los trabajos de reflexión e inicio al diseño.

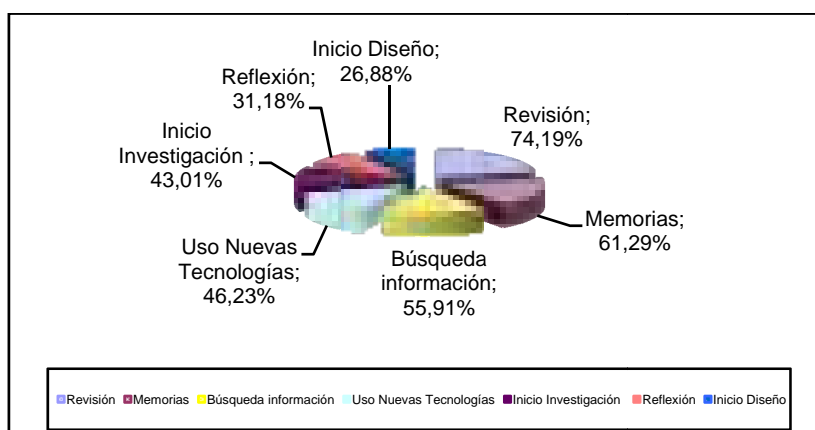


Figura 1: Porcentaje de uso de los trabajos

Así, y partiendo de los relatos de los estudiantes, se han puesto de manifiesto los procedimientos de evaluación y el porcentaje de uso que se hace de cada uno de ellos,. Igualmente es importante remarcar que existen diferencias significativas en el uso que se hacen de determinados instrumentos en función de la naturaleza de la disciplina⁵⁹, tal y como podemos ver en la siguiente tabla nº 2.

Tabla 5: Uso de los procedimientos según naturaleza de asignaturas

Naturaleza de las asignaturas	Orales	Test	Escritos	Trabajos
Troncales y Obligatorias	2	21	26	36
Optativas	0	10	16	31
Libre Configuración	3	10	10	17
TOTAL	5	41	52	84

Teniendo en cuenta los datos expuestos en la tabla anterior podemos extraer varias conclusiones. En primer lugar que los exámenes escritos y los test son los procedimientos más aplicados en las asignaturas troncales y obligatorias, mientras que los orales son los más empleados en las asignaturas de libre configuración. Por otra parte, indicar que los trabajos y los exámenes escritos son las herramientas más utilizadas en las optativas, mientras que los test son aplicados de la misma manera tanto en las optativas como en las de libre configuración.

Por último indicar que los estudiantes a través de sus relatos afirmaban que en 56 asignaturas (60,21% del total), es decir en dos tercios de las disciplinas, los profesores utilizan dos procedimientos de evaluación, mayoritariamente los trabajos y los exámenes escritos. Sin embargo, en un tercio de las asignaturas (35,5%) los discentes reconocen que solamente se les ha evaluado con un procedimiento, siendo éste los trabajos. Como dato anecdótico el alumnado informaba que sólo en 4 asignaturas (4,29%) se les ha evaluado su aprendizaje con tres o más procedimientos.

Segunda experiencia

Con la segunda experiencia pretendíamos conocer si el alumnado era capaz de recordar aquellos contenidos que habían formado parte de su formación en los últimos años; concretamente, conocer qué contenidos eran más recordados por los estudiantes de Pedagogía, teniendo en cuenta que, de esa manera, estábamos concienciando a los estudiantes sobre su aprendizaje al finalizar su formación universitaria.

⁵⁹Cuando hablamos de naturaleza de las disciplinas nos estamos refiriendo al tipo de crédito que pueden cursar, la normativa de la Universidad de Murcia los establece como: créditos troncales, obligatorios, optativos y de libre configuración.



Del análisis realizado se desprenden diversos hallazgos. Uno de los primeros apunta a que el alumnado recuerda un total de 894 conceptos referidos a contenidos estudiados, que forman parte de las 34 asignaturas troncales y obligatorias que conforman el Plan 2000 de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Esta apreciación nos indica que el número medio de recuerdos por asignatura fue de 31,3; sin embargo, encontramos una gran disparidad en la cantidad de contenidos recordados en unas asignaturas y otras. Sin entrar en mencionar la totalidad de las asignaturas, podemos indicar que la más recordada por el alumnado fue *Apoyo y Asesoramiento a Sujetos con Necesidades Educativas Especiales* (63 declaraciones), mientras que las menos recordadas fueron *Educación para la Salud*, *Fundamentos Pedagógicos* (20 declaraciones) o *Sociología de la Educación* (19 declaraciones), con un número de aportaciones significativamente inferior a la media.

En lo que respecta a los contenidos más recordados, se han analizado los diez contenidos más repetidos por los estudiantes. En la siguiente tabla (nº 3) se muestran esos contenidos, así como la asignatura en la que se enmarcan y algunos ejemplos de las declaraciones de los alumnos.

Tabla 6: Contenidos más recordados por los estudiantes

Tipología de contenidos más recordados y asignatura en la que se enmarcan	Ejemplo de declaraciones de los alumnos
Aspectos relacionados con el currículum “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”	A.52.- Principios y teorías de diseño del currículum B.85.- Cómo elaborar un currículum C.61.- El currículum democrático D.57.- Como diseñar y elementos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo del currículum. D.59.- Atención al alumno en la elaboración del currículum I.76.- Niveles de concreción curricular J.36.- Aprendimos la importancia de elaborar un currículum que integre características de los cuatro pilares: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. C.62.- Las dimensiones del currículum B.89.- Diferencia entre didáctica y currículum
Legislación española “Política y legislación educativas”	A.58.- Catalogo de normativas y leyes sobre educación B.103.- La legislación española D.66.- Toda la legislación española en educación E.81.- Leyes, normativas, legislación G.51.- Evolución de las leyes educativas (de la ley del 70 hasta nuestros días) I.93.- Leyes educativas F.46.- Aspectos relevantes de las distintas leyes y comparación entre ellas. H.77.- Análisis ideológico de las características de las distintas leyes educativas. E.82.- LOE, LOPEG, LGE, LOGSE, LISMI...
Sistemas educativos europeos “Educación comparada”	A.70.- Sistema educativo Alemán, Francés y Sueco B.133.- Estudiamos los sistemas educativos de algunos países europeos comparando sus niveles, estructuras organizativas en el ámbito académico, los métodos de enseñanza... C.92.- Sistema Educativo Alemán, etc. D.78.- Características de los diversos elementos de los sistemas F.53.- Sistemas Educativos Europeos y comparación con el español. G.61.- Comparación de sistemas europeos H.97.- Características de otros sistemas educativos europeos I.116.- Sistema educativo español, además Suecia, Dinamarca, EEUU... J.49.- Analizamos y comparamos el sistema educativo español con otros sistemas educativos europeos, especialmente Alemania y Suecia, adquiriendo los aspectos positivos de cada uno.



<p>Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica</p> <p>“Diagnóstico pedagógico”</p>	<p>B.74.- También vimos cómo hacer un diagnóstico psicopedagógico individual</p> <p>C.49.- El diagnóstico que tuvimos que realizar como trabajo final lo trabajamos concienzudamente, pasando cada prueba e interpretándola detalladamente, evaluando el área cognitiva, la personalidad y la adaptación con el entorno, su familia y sus padres. Por eso obtuvimos buenos resultados.</p> <p>D.50.- Trabajo: diagnóstico real a una niña</p> <p>F.32.- Desarrollo, planificación, herramientas, materiales de diagnóstico</p> <p>I.67.- Evaluación psicopedagógica</p> <p>A.44.- Pruebas psicopedagógicas para diagnóstico</p> <p>G.39.- Elaboración de un diagnóstico pedagógico</p> <p>C.51.- Su asignatura es de gran valor y utilidad, pues nos viene como anillo al dedo para saber evaluar a través de pruebas a niños e identificar problemas, carencias, habilidades, etc. que éstos puedan tener</p> <p>B.75.- Por ejemplo un niño que sufre déficit de atención e hiperactividad, se analiza su entorno en el colegio, entrevista a los profesores, la madre....</p> <p>J.31.- Recogida de información relevante y contrastación de los ámbitos escolar, familiar y social</p>
<p>Conocimiento, historia y evolución del hombre</p> <p>“Antropología de la educación”</p>	<p>A.19.- Naturaleza racional e irracional del hombre</p> <p>B.35.- En esta materia nos acercamos al estudio del ser humano en cuanto es educable: "homo educandus"</p> <p>G.17.- Aprendizaje y desarrollo del ser humano</p> <p>I.28.- Evolución del hombre</p> <p>J.14.- Implicación de la educación en la evolución del hombre.</p> <p>C.17.- la historia del hombre en la educación.</p> <p>D.18.- Evolución del hombre</p> <p>E.26.- La historia del hombre</p> <p>B.36.- La antropología filosófica busca el conocimiento del ser humano en general, lo común entre todos los seres humanos y la antropología cultural se centra en el estudio del ser humano en cada cultura.</p> <p>F.12.- Centrada en aspectos humanos de la persona</p>
<p>Herramientas de la Web 2.0</p> <p>“Innovación tecnológica y enseñanza”</p>	<p>A.81.- Blog, wiki</p> <p>B.159.- En las clases prácticas nos registramos en foros, en twitter, en netblog, y también hicimos nuestro propio blogs</p> <p>C.119.- Además, las prácticas las teníamos que presentar en el blog que creamos para ello.</p> <p>D.90.- Redes sociales</p> <p>E.112.- Twitter, Edvive, blog</p> <p>H.120.- Blog, Redes sociales, pizarra digital, objetos de aprendizaje.</p> <p>H.121.- Aplicaciones web 2.0</p> <p>I.145.- wikis, blogs</p> <p>J.55.- Hemos aprendido a integrar diferentes herramientas telemáticas de información y comunicación en la enseñanza</p>
<p>Recursos y materiales de enseñanza</p> <p>“Tecnología educativa”</p>	<p>A.26.- Televisión educativa</p> <p>A.27.- Recursos didácticos, materiales</p> <p>B.50.- Hacer powerpoint con hipervínculos</p> <p>C.28.- Recursos (materiales, humanos, organizativos)</p> <p>H.29.- Elaborar power point</p> <p>I.42.- Materiales y recursos didácticos interactivos</p> <p>E.34.- Formato de diapositivas</p> <p>H.30.- Materiales didácticos</p>



<p>Valores en educación</p> <p>“Teoría de la educación”</p>	<p>A.12.- Educación en valores B.28.- Los valores y antivalores C.10.- Los valores en la educación D.13.- Valores de la educación E.19.- Educación en valores F.10.- Educación en valores G.11.- Enseñanza en valores H.14.- Qué son los valores I.17.- Educación en valores J.11.- Valores</p>
<p>Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos</p> <p>“Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación”</p>	<p>A.29.- Spss, qualpro, T-student, anova, varianza, desviación típica B.55.- Analizar datos cuantitativos con el programa SPSS y datos cualitativos con el programa QualPro C.33.- Programas estadísticos como SPSS, QualPro D.30.- Programa SPSS E.39.- SPSS, QualPro F.24.- Programas estadísticos como el SPSS y el QualPro G.29.- Programas de estadística descriptiva (SPSS, QualPro) H.34.- Manejo del SPSS, QualPro I.48.- SPSS Y QualPro J.23.- Especialmente indagamos en programas como SPSS (cuantitativo) y QualPro (cualitativo).</p>
<p>Grandes pedagogos</p> <p>“Historia de la educación”</p>	<p>A.4.- Grandes pedagogos (Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Luis Vives) B.5.- Grandes pedagogos de la historia como Pestalozzi, Montessori, Luis Vives... y sus métodos de enseñanza. C.3.- Realizamos un trabajo sobre el libro: Los grandes pedagogos. Comenio, Rosseau, Pestalozzi son algunos de los pedagogos que recordamos sobre los que hicimos nuestra primera exposición en público. D.5.- Información sobre los grandes pedagogos. E.4.- Los Grandes Pedagogos. Pestalozzi, Rousseau, Montessori, ... G.6.- Los grandes pedagogos H.3.- Los grandes pedagogos; Comenio, Rousseau, Pestalozzi... I.8.- Los grandes pedagogos J.3.- Primeras actuaciones de pedagogos como Pestalozzi, Rousseau, Montessori, etc.</p>

En general, podemos decir que, aunque se trata de referentes conceptuales, estos datos nos pueden aproximar al conocimiento que ha quedado en el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía tras cinco años de formación. Pues, en palabras de Marzano y Kendall (2007) “el conocimiento es la evidencia de lo que el estudiante recuerda, ya sea por recordar una idea o un fenómeno con el que ha tenido experiencia en el proceso educativo” (p. 21).

Conclusiones

Tal y como se ha mencionado en cada una de las experiencias el alumnado ha participado activamente, dando a conocer su visión sobre su proceso formador. En este sentido, hemos podido comprobar cómo algunos procedimientos de evaluación y algunos contenidos han sido recordados con mayor intensidad.

En cuanto a la primera experiencia sobre los procedimientos de evaluación de aprendizajes destacar que han sido muchas las reflexiones que los estudiantes han realizado respecto a los mismos, llegando a identificar hasta 25 modalidades distintas de procedimientos de evaluación. Estos fueron organizados posteriormente en cuatro grandes categorías. Es significativo remarcar que no todos los procedimientos de evaluación han sido empleados de la misma forma ni con la misma intensidad ya



que en utilización intervienen factores como la naturaleza de la disciplina. Sin duda, el haber superado dichos procedimientos de evaluación, con la finalidad de obtener el título, les presupone a los estudiantes una determinada formación en su perfil profesional en cuanto a procedimientos de evaluación se refiere.

Respecto a la segunda experiencia podemos destacar el amplio número de contenidos que el alumnado ha recordado respecto a su formación. Aún sin entrar en la profundización de esos aprendizajes podemos indicar que se tratan de referentes conceptuales que han quedado en la memoria del estudiante tras un periodo amplio de formación, que posteriormente les servirán como base para ser aplicados en su vida profesional. Como se ha podido comprobar algunos de esos contenidos se caracterizan por dejar huella en la memoria de la mayoría de los alumnos, lo cual nos indica la relevancia de esos contenidos en su proceso de aprendizaje.

Por último, al concluir ambas experiencias se les solicitó a los estudiantes que las valorasen (qué les habían parecido, qué les había aportado), en definitiva, para qué les servía esta experiencia. En este sentido, los estudiantes aportaron relatos como los que mostramos a continuación:

“Personalmente me ha servido como refuerzo positivo y me convence de que realmente he aprendido, pues me voy de aquí sabiendo muchísimas cosas que nos sabía cuando entré, aparte del cariño y el respeto que siento ahora por esta profesión que esperemos no tarde ejerceré”.

“Fueron renaciendo conocimientos y experiencias vividas en cada una de las asignaturas cursadas. Me sorprendí de mi memoria, al recordar muchos de los procedimientos de evaluación desarrollados en la carrera a medida que íbamos elaborando las fichas”.

“Este tipo de experiencia nos hace replantearnos lo aprendido durante nuestra estancia universitaria, así como valorar si nos sentimos realmente preparados para afrontarnos de forma satisfactoria a nuestro mundo laboral, pero sobre todo recapacitar sobre la formación adicional que creemos necesaria para desarrollarnos como buenos profesional en el ámbito de trabajo que escojamos”.

“Creo que nos ha venido bien hacer esta práctica para darnos cuenta realmente que ya estamos acabando y recapitular que contenidos se nos han quedado más en la memoria, ya sea por el recuerdo de una gran asignatura o por otras circunstancias...”.

“Además de servir para una investigación pienso que este ejercicio me ha ayudado a ser consciente de que contenidos he considerado relevantes y cuales he desterrado, ya sea por su poca utilidad o por su escasa aplicación en la realidad”.

“Para finalizar, quiero decir que esta práctica nos ha permitido valorar porqué hemos estudiado esta carrera, y sobretodo darnos cuenta de cuáles son los contenidos que más nos han gustado, quizás porque nos hayan motivado más, o porque se ha hecho más hincapié en ellos, o simplemente porque así es nuestra memoria”.

Por tanto, y tal y como señalan algunos autores mencionados en la introducción, el hecho de que el alumnado sea partícipe del conocimiento de sus experiencias educativas puede permitirles ser más conscientes del proceso de formación que pretendemos que sea la enseñanza universitaria.



Referencias Bibliográficas

- BRAGG, S.; MANCHESTER, H. (2012). Pedagogies of student voice. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- BRETONES ROMÁN, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki – Cooperación Educativa*, 65, 6-15.
- CALVO SALVADOR, A y SUSINOS RADA, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 1-14.
- CALVO SALVADOR, A.; RODRÍGUEZ-HOYOS, C. y GARCÍA LASTRA, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- FERNÁNDEZ RICO, J.E.; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S.; ÁLVAREZ SUÁREZ, A. y MARTÍNEZ CAMBLOR, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13 (2), 203-214.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, M. L.; MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N.; NAVARRO MEDINA, E. (2011). Los trabajos como instrumentos de evaluación de aprendizajes en la Licenciatura de Pedagogía: tipología y uso según el alumnado. II Congreso Internacional de Docencia Universitaria. Vigo, 30Junio- 2 Julio.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, M. L.; PORTO CURRÁS, M.; TORRES SOTO, A. (2011). Destrezas cognitivas que demandan los instrumentos de evaluación. II Congreso Internacional de Docencia Universitaria. Vigo, 30Junio- 2 Julio.
- GINÉ FREIXES, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria. El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 117-134.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N.; GARCÍA HERNÁNDEZ, M.L; PORTO CURRÁS, M. (2012). Las prácticas de evaluación empleadas en pedagogía en la Universidad de Murcia. *Educatio s. XXI*, 30 (1), 253-274.
- MARZANO, R. J. Y KENDALL, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.
- NAVARRO, G. y RUEDA BELTRÁN, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles Educativos*, 31, 30-55.
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-25.
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO, A. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 194-217.
- PORTO CURRÁS, M. (2005). ¿Evaluación de estudiantes y calidad docente en la Universidad de Santiago de Compostela: propuestas de mejora?. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 7-17.
- PORTO CURRÁS, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI*, 24, 167-187.
- RODRÍGUEZ, D. y VALLDEORIO LADE, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media.
- SALKIND, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- STAKE, E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 40-54.



- SUSINOS RADA, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- SUSINOS RADA, T. y CEBALLOS LÓPEZ, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- TORRES SOTO, A.; GARCÍA HERNÁNDEZ, M.L. y NAVARRO MEDINA, E. (2012). ¿Qué recuerdan los estudiantes de Pedagogía de la UMU tras cinco años de formación universitaria? Los contenidos declarados por una promoción de estudiantes (2005-2010). IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Santiago de Compostela, 12-15 Junio.
- TORRES SOTO, A.; VALLEJO RUIZ, M. y MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (2012). El recuerdo del aprendizaje de los estudiantes como referente para la reflexión del docente: el caso de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia (2005-2010). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 419-436.
- TRILLO ALONSO, F. y PORTO CURRÁS, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- TRILLO ALONSO, F. y PORTO CURRÁS, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las Universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-302.
- VIEIRA, M.J., VIDAL, J. y BARRIO, S. (2007). Una herramienta de evaluación para comparar la experiencia académica de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 327-350.

Reseña Curricular de la autoría

María Luisa García Hernández. Becaria de Investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, España. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia en el año 2007. Es beneficiaria desde julio de 2009 de la beca FPU (Formación de Profesorado Universitario) financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Posee el Máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento realizado a través de la Universidad de las Islas Baleares. Actualmente forma parte del grupo de investigación Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS) (EO74-07) y además está desarrollando su Tesis Doctoral.

Ana Torres Soto. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia en el año 2010. Ha realizado el Máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento en la Universidad de las Islas Baleares (2011) y ha realizado su Tesis de Licenciatura abordando el aprendizaje de los contenidos universitarios desde la perspectiva de los propios discentes. Actualmente forma parte del grupo de investigación Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS) (EO74-07) y está desarrollando su Tesis Doctoral.

Elisa Navarro Medina. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia en el año 2008. Posee un Máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento por la Universidad de las Islas Baleares en el año 2009. Actualmente forma parte del grupo de investigación Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS) (EO74-07). Sus trabajos de investigación están especialmente vinculados a los procesos de diseño y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Actualmente trabaja en torno al desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes y cómo son puestas de manifiesto a partir de sus experiencias educativas.



ARTES PARA COMUNICAR LA DIRECCIÓN DE EMPRESAS: EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

García Merino, Teresa

Dpto. de Organización de Empresas y C.I.M., Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Valladolid. Avenida Valle Esgueva, 6, 47011, Valladolid, ESPAÑA temerino@eco.uva.es

Resumen:El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre los elementos relevantes en el proceso de comunicación en la educación universitaria de dirección de empresas y atender de forma particular a algunos de ellos: emisor, mediador, destinatario, espacio, contenido y medio, proponiendo para éste último el recurso a las artes en sus diferentes vertientes. Después se describen muy brevemente un conjunto de experiencias docentes, desarrolladas en el ámbito universitario de la dirección de empresas, en las que se ha recurrido a las artes como medio o canal de comunicación. Para cada una de ellas se atiende a los que hemos señalado como elementos relevantes en el proceso de comunicación.

Palabras Clave: aprendizaje, comunicación, artes, dirección de empresas.



Antecedentes y fundamentación teórica

Los cambios sustanciales en el entorno educativo de las últimas décadas (tecnológicos y normativos, entre otros) han impulsado modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad la atención se centra esencialmente en el aprendizaje del estudiante y ello reclama metodologías activas con las que pueda adquirir conocimientos y determinadas competencias. Para ello, y en línea con Aguaded y Pérez (2001), resulta imprescindible que el alumno supere el papel meramente receptivo que hasta ahora se le ha asignado y se convierta en protagonista de su propio aprendizaje y que el profesor evolucione de emisor de contenidos a orientador y estimulador de la actividad del estudiante. En este sentido, si concebimos el proceso educativo como un proceso de comunicación estamos planteando que los elementos de éste pueden estar cambiando sustancialmente. Nuestro *objetivo* aquí es reflexionar sobre los elementos más relevantes del proceso de comunicación en la educación universitaria de dirección de empresas y atender de forma particular a las figuras en él participantes, al espacio, al contenido y a los medios utilizados, proponiendo para estos últimos el recurso a las artes en sus diferentes vertientes. Después describiremos muy brevemente diferentes experiencias docentes universitarias en las que hemos recurrido a las artes como canal de comunicación, revisando para cada una de ellas el resto de elementos destacados.

El análisis de la comunicación en ciencias sociales ha sido tardío, ya que se inicia en el siglo XX. Los diferentes estudios realizados a lo largo del siglo muestran que el modelo de comunicación ha evolucionado (Lucas, 2006): primero se plantea un modelo lineal, después los modelos circulares y de mediación y, por último, en la actualidad se está proponiendo un modelo interactivo y participativo en el que emisor y receptor parecen no estar ya tan perfectamente delimitados. El primer modelo inicia la distinción de los elementos (emisor, destinatario y mensaje) y de las etapas en la comunicación. El segundo avanza en la definición del proceso al incorporar la realimentación (*feedback*), situarse en el papel del otro (*role-taking*) y atender al contexto de la comunicación. El tercero incorpora la mediación en los mensajes, ya se realice a través de medios personales de comunicación o de medios de comunicación de masas, y con ello se modifica el proceso de comunicación (al poder alterarse, entre otros, el mensaje o la realimentación). El último modelo incrementa la interacción y los participantes, lo que parecería conducir a que las principales figuras en el proceso no queden ya tan claramente delimitadas.

Atenderemos ahora a los principales elementos en el proceso de comunicación en la educación universitaria: emisor, mediador, destinatario, espacio, contenido y medios. El emisor o autor de la comunicación sería, en principio, el docente. Sin embargo y puesto que éste debe ceder su tradicional protagonismo y evolucionar hacia un papel de orientador y estimulador del aprendizaje del alumno, tendrá que ir progresivamente desempeñando un papel mediador. Para ello, y tal como la perspectiva “proceso-producto” en investigación psicoeducativa defiende⁶⁰, resulta esencial el proceso de formación del docente que le puede proporcionar toda una serie de destrezas que puedan propiciar la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje creativos que resulten estimulantes y favorezcan el aprendizaje de los alumnos (Genovard *et al.*, 2010). Se trata, en definitiva, de facilitar que el contenido de lo que debe comunicarse llegue a su destinatario: el alumno. Sobre éste, concretamente sobre su perfil, debería informarse el docente, con objeto de plantear las metodologías de aprendizaje más adecuadas al mismo. Y es que ante una determinada tarea los alumnos pueden desarrollar diferentes enfoques de aprendizaje (profundo, superficial y de logro o estratégico), que surgen de la interrelación entre características personales y reacciones inducidas por la situación (Valle *et al.*, 2000).

⁶⁰Frente a las perspectivas “presagio-producto” y “pensamiento del profesor”, más centradas en el bagaje del docente (características personales, experiencias y conocimientos previos) y en los procesos cognitivos del docente respectivamente.



Pero entonces si el docente actúa de mediador, ¿quién o qué desempeña el papel de emisor? Podría entenderse que aquellos instrumentos o agentes que por la actuación mediadora del profesor puedan proporcionar al alumno información con la que éste genere su propio aprendizaje en relación con ciertos contenidos y/o con ciertas habilidades. Así, por ejemplo, un libro, un cuadro o una película pueden actuar como emisor. Pero, además, al trabajar con la información conseguida, el estudiante no se limita sólo a ser receptor de información sino que se convierte también en autor y creador de conocimiento (Santibáñez, 2006) y, por tanto, en emisor para sí mismo.

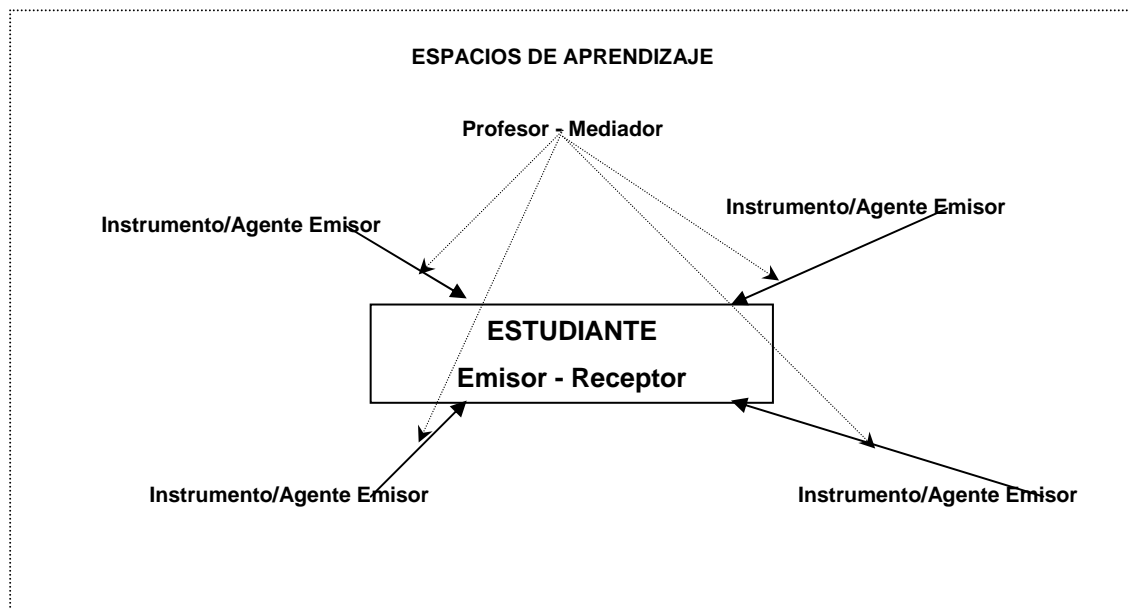


Figura 1: Proceso de comunicación en educación universitaria de dirección.

Pese a que la pedagogía no se ha interesado por la variable espacial hasta los años 80, actualmente se considera un agente activo en el proceso educativo (Muñoz, 2005). Esto supone que cada espacio conduce a una forma de educar diferente y que los individuos no actúan de igual modo cuando se encuentran en espacios diferentes. Esto es, se considera que los espacios también contribuyen a generar comunicación (Bakis, 1990; Muñoz, 2005).

Son muy diversos los mensajes que el docente de dirección de empresas pretende que le lleguen al alumno o, en otros términos, los contenidos o materias que persigue que éste aprenda. Podemos señalar, a modo de ejemplo, los siguientes: las funciones de los directivos de empresa, los procesos de decisión empresarial o las habilidades necesarias para el desarrollo de la actividad directiva.

Finalmente nos referiremos al canal, que se asocia con los diferentes medios, procedimientos y/o estrategias a los que cabe recurrir para que el estudiante aprenda por sí mismo los conocimientos y habilidades que debe adquirir. Nuestra propuesta es recurrir a las artes para diseñar experiencias que contribuyan al aprendizaje del alumno, tal y como ya se ha hecho para contribuir al desarrollo de la experiencia en dirección de empresa. Así, se han utilizado, por ejemplo, el teatro (Monks et al., 2001; Gibb, 2004; Salgado, 2008) o la música (Powell y Viega, 1986). Y entendemos que es igualmente posible utilizar las artes plásticas o el cine.



Experiencias realizadas: metodología y elementos en la comunicación

Atendiendo al marco teórico de referencia previo, en 2008 empieza nuestra interacción con las artes con objeto de diseñar experiencias que propicien el aprendizaje por el propio alumno de ciertas cuestiones centrales en el ámbito de la dirección de empresas. Desde entonces y hasta hoy han sido varias las experiencias llevadas a cabo (optando en cada caso por una manifestación artística diferente), diversas las colaboraciones buscadas (concretadas algunas de ellas en la formación de un grupo de innovación docente) y diferentes los proyectos de innovación presentados y coordinados. En todas las experiencias desarrolladas el docente, actuando como emisor, ha proporcionado previamente a los alumnos información acerca de la experiencia correspondiente y de ciertas nociones esenciales respecto a la cuestión o cuestiones de dirección de empresas a trabajar con la misma. Además, durante el desarrollo de las experiencias se han planteado algunos interrogantes con objeto de orientar su aprendizaje, se les ha guiado cuando era necesario y, si era el caso, se les ha organizado en equipos de trabajo que ellos mismos han coordinado. Además, al final de las experiencias se ha reflexionado con ellos acerca de lo que han aprendido. Realizaremos a continuación, para cada canal u opción artística escogida, la identificación de emisor, mediador y destinatario, espacio y contenido.

1ª Experiencia: Aprendizaje con cine.

Realizada durante el segundo semestre del curso 2007-2008 con alumnos de 2º curso de Administración y Dirección de Empresas (destinatarios), con objeto de facilitar su aprendizaje en relación con los procesos de tomas de decisiones directivas en la empresa: elementos que intervienen en el proceso, objetivos y restricciones, etapas del proceso, límites y obstáculos en la decisión, entre otros (contenido). "Trece días", del año 2000 y dirigida por Roger Donaldson, fue la película utilizada (emisor). Vista la película y guiados por una serie de interrogantes lanzados por el profesor (mediador), la metodología utilizada fue reflexiva e interactiva, con reflexión de los alumnos acerca de la película y de los interrogantes planteados y con interacción entre ellos en la búsqueda de una respuesta adecuada para dichos interrogantes (emisor-destinatario). La experiencia se llevó a cabo en el propio centro, pero desplazándose del aula habitual a una sala equipada con los medios de proyección adecuados (espacio).

2ª Experiencia: Aprendizaje con técnicas teatrales

En la segunda experiencia se organizó un Taller interactivo y participativo, sustentado en diferentes técnicas teatrales y destinado a estudiantes de 2º curso de Administración y Dirección de Empresas (destinatarios). Se desarrolló en marzo de 2010 y contó con el respaldo de la Universidad y con la financiación de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL). Tuvo lugar en una sala muy amplia, vacía y con una pared cubierta de espejos (espacio), con la que se contaba en un Centro Académico de la Universidad diferente al habitual para dichos estudiantes. El objetivo era contribuir a que aprendiesen, de entre las distintas habilidades directivas (técnicas, humanas y conceptuales), las habilidades humanas, concretamente sus habilidades expresivas y de comunicación, sus habilidades interpersonales, su habilidad para trabajar en equipo y su capacidad de improvisación (contenido). La metodología fue esencialmente interactiva y participativa y se emplearon diversas dinámicas lúdicas, buena parte de ellas de carácter cooperativo. Las actividades de entrenamiento propuestas, planteadas y orientadas por profesores de psicología y didáctica de la expresión corporal y por un actor con amplia trayectoria en la actividad teatral (emisores y mediadores), fueron esencialmente de tres tipos: (1) expresiva y corporal; (2) vinculada al humor; (3) de habilidades sociales. Los estudiantes reflexionaron e interactuaron sobre las diferentes actividades desarrolladas con objeto de extraer lo que con ellas habían aprendido (emisor-destinatario).



3ª Experiencia: Aprendizaje con dirección orquestal

En octubre de 2011 tuvo lugar la tercera experiencia, igualmente dirigida a alumnos de empresa (destinatarios). Para esta experiencia se optó por la música, se contó con la guía del Director de la Joven Orquesta de nuestra Universidad (mediador) y se desarrolló en los locales de ensayo de dicha Orquesta (espacio). El objetivo de dichas sesiones fue favorecer el aprendizaje de los alumnos en relación con las funciones, centrando de manera especial la atención en cómo coordinar los diferentes recursos humanos de una organización y cómo hacer frente a los cambios del contexto organizativo (contenido). Además, se propició el desarrollo de ciertas habilidades relevantes para la dirección, tales como la capacidad analítica, la relación interpersonal, el trabajo en equipo o la comunicación (contenido). La metodología fue esencialmente participativa e interactiva y, de nuevo, se emplearon dinámicas lúdicas, todas ellas de tipo cooperativo. Las actividades de entrenamiento fueron básicamente ejercicios musicales. El carácter interactivo de las sesiones no impidió que el director les relatara en determinados momentos su forma de trabajar con la orquesta (emisor), particularmente por lo que respecta a las distintas funciones directivas. Además, en diferentes momentos se les planteó la reflexión e interacción sobre el aprendizaje adquirido con las diferentes actividades realizadas (emisor-destinatario).

4ª Experiencia: Aprendizaje con artes plásticas

Esta última experiencia, de noviembre de 2011, se desarrolló en diferentes espacios del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo de Valladolid (espacio) y nuevamente se destinó a estudiantes de empresa (destinatarios). Se hizo cargo de la guía y orientación el coordinador de educación del Museo (mediador). El objetivo fue propiciar el aprendizaje de habilidades relativas a la observación, la búsqueda, el análisis y la interpretación, esenciales para el desarrollo de la dirección estratégica de la empresa (contenido). Una vez más la metodología utilizada fue interactiva. Para el entrenamiento se recurrió a un ejercicio interpretativo: el coordinador de educación propuso a los participantes visitar una exposición temporal del Museo, observar, seleccionar una obra (emisor) que suscitara algo en ellos y hacer su propia interpretación de la obra (emisor-destinatario). Previamente les había explicado (emisor) que una obra de arte puede ser leída desde una visión personal y con ello se pueden construir discursos subjetivos de la realidad que ayuden a entender mejor el contexto. Finalmente se hizo una visión de conjunto de las interpretaciones realizadas que mostró, entre otras cosas, una variedad de análisis e interpretaciones para una misma obra.

Conclusiones

En la formación actual del estudiante universitario tanto alumno como profesor se ven orientados a modificar los roles que hasta el momento han venido desempeñando. El primero adquiere un papel protagonista, que necesariamente le conduce a investigar y cooperar para construir su propio aprendizaje. El segundo tiene que perder cierto de su protagonismo previo y centrarse más en orientar y estimular al alumno en su proceso de investigación y aprendizaje, diseñar instrumentos y experiencias con los que favorecer dicho proceso, propiciar la cooperación y el trabajo de equipo y estimular la reflexión y el pensamiento crítico. Ceder protagonismo al estudiante, diseñar nuevos instrumentos para el aprendizaje y fomentar la cooperación y el pensamiento crítico puede no ser en ocasiones tarea fácil, en tanto que supone un cambio sustancial respecto a un modelo docente aplicado durante muchos años y que, por tanto, ha llegado a estar muy arraigado.



Resulta, en consecuencia, esencial la formación dirigida al profesorado universitario, que, pese al contexto económico actual, no debería de verse interrumpida. Ahora bien, mientras que el docente se va desplazando de su tradicional papel de emisor hacia un papel de mediador en el aprendizaje del alumno, se multiplican los emisores que hacen llegar información al alumno.

Además, los espacios de aprendizaje han ganado en relevancia en los procesos de comunicación en educación, lo que propicia más actuaciones fuera del ámbito del aula y, en consecuencia, más interacción con otras disciplinas. Así, las artes, en sus diferentes manifestaciones, ayudan a salir del aula y constituyen un buen referente para contribuir al cambio descrito en la educación superior en dirección de empresas. La favorable respuesta de los alumnos cuando se han aplicado actividades de entrenamiento con artes así parece confirmarlo.

Por último, resaltar que las experiencias desarrolladas y aquí descritas son de utilidad para que el alumno aprenda haciendo y para flexibilizar la actividad docente permitiendo la integración de múltiples agentes y de distintos espacios de realización.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J. I. y PÉREZ, M. A. (2001). Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos. *Comunicar*, 16, 120-130.
- BAKIS, H. (1990). *Communications et territoires*. Paris: La Documentation Française.
- GENOVAR, C., CASULLERAS, D. y GOTZENS, C. (2010). La calidad docente en el cine: contrastes entre la ficción y el documental. *Revista española de pedagogía*, 245, 5-22.
- GIBB, S. (2004). Arts-based training in management development: the use of improvisational theatre. *Journal of Management Development*, 23 (8), 741-750.
- LUCAS, A. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación: cambios en el modelo de comunicación. *Hologramática*, 4, 15-33.
- MONKS, K., BARKER, P. y MHANACHAIN, A.N. (2001). Drama as an opportunity for learning and development. *Journal of Management Development*, 20 (5/6), 414-423.
- MUÑOZ, J.M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación*, 17, 209-226.
- POWELL, G.N. y VIEGA, J.E. (1986). Using popular music to examine management and OB concepts: A rejoinder to Springsteen's thesis. *Organizational Behavior Teaching Journal*, 10, 79-81.
- SALGADO, M. (2008). Le theatre, un outil de formation au management. *Revue Française de Gestion*, 34 (181), 77-96.
- SANTIBÁÑEZ, J. (2006). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar*, 27, 155-162.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., NÚÑEZ, J.C., SUÁREZ, J.M., PIÑEIRO, I. y RODRÍGUEZ, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.



Reseña Curricular de la autoría

M^a Teresa García Merino es Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Valladolid (España) y Profesora Titular de Universidad en el área de Organización de Empresas. Su actividad docente, en Licenciaturas, Grados, Máster y Doctorado, se centra esencialmente en teorías de empresa, administración de empresas y dirección estratégica de la empresa. Coordinadora de un Grupo de Innovación Docente y de un Proyecto de Innovación Docente, vinculados al empleo de las artes en educación superior y con respaldo financiero (de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León y de la Universidad de Valladolid). Su investigación se ha desarrollado básicamente en torno a dirección estratégica de empresa, creación empresarial, renovación organizativa, cognición directiva e innovación docente. Ha participado en diferentes Proyectos de Investigación, ha intervenido en Congresos Nacionales e Internacionales (*International Conference of Education, Research and Innovation, International Conference on Education and New Learning Technologies, Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior, Iberoamerican Academy of Management o International Federation of Scholarly Associations of Management*, entre otros), cuenta con libros y capítulos de libros y ha publicado numerosos artículos en revistas propias de su área (*Journal of Scholarly Publishing, Technovation, Management Decision, Journal of Management & Organization, Organization Studies, International Journal of Information Management o Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*). Miembro de comités científicos y editoriales (*Innovar o Leadership & Organization Development Journal*), actúa como evaluadora para diversas publicaciones (*Baltic Journal of Management, Academia, Technological Forecasting & Social Change o Journal of Strategic Marketing*) y para diferentes congresos nacionales e internacionales.



INVADIV. UN MODELO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la Universidad

León Huertas, Carlota de

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, Córdoba ESPAÑA carlota.leon.huertas@uco.es

González López, Ignacio

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, Córdoba ESPAÑA ignacio.gonzalez@uco.es

López Cámara, Ana Belén

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, Córdoba ESPAÑA anabelen@uco.es

López Cobo, Isabel

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, Córdoba ESPAÑA isabel.lopez@uco.es

Resumen: Son seis los años que llevamos trabajando en una experiencia de innovación docente de créditos prácticos integrados para la formación en competencias educativas y profesionales del alumnado de la titulación de Psicopedagogía (INVADIV, De León y González, 2009 y González y De León, 2011), en la que se han combinado los contenidos prácticos de dos materias singulares para la elaboración, por parte del alumnado, de un proyecto de investigación e intervención en escenarios reales de atención a la diversidad. De este modo, entendemos que la formación del alumnado universitario está incompleta si no establecemos una interacción entre nuestras propuestas didácticas y los escenarios en los que éste ejercerá su labor profesional.

Para dar respuesta a los objetivos del trabajo, las y los estudiantes se incorporan a un escenario de trabajo (entornos educativos formales y no formales) en el cuál se implementará la investigación y se proyectará la intervención.

Presentamos, de este modo, una planificación docente innovadora que ha sido valorada como positiva por los diferentes grupos que, desde el curso 2005-2006, han participado en esta experiencia.

Palabras Clave: investigación educativa, atención a la diversidad, competencias universitarias, educación integral.



1. Los inicios de un proyecto docente en colaboración

La universidad del siglo XXI, inmersa en una nueva configuración derivada del proceso de Convergencia Europea, requiere una transformación de los centros en contextos formativos que promuevan la adquisición de competencias, tarea que no consiste únicamente en un cambio de currículum o en modificaciones en las tareas académicas sino que implica un cambio de la filosofía, en las estrategias metodológicas y en la organización estructural de los centros universitarios.

Un modelo posible que responde a esta demanda es el de los y las docentes trabajando en equipos colaborativos que intentan resolver los problemas que van surgiendo en su quehacer profesional, que realizan propuestas de mejora y que, a través de la reflexión e investigación-acción, promueven mejoras en la enseñanza, al tiempo que favorecen su crecimiento como profesionales (Rodríguez y Brito, 1997).

En este marco se inserta el proyecto de trabajo colaborativo entre docentes universitarios y agentes formativos externos a la institución que propicien la transferencia social de las acciones didácticas desarrolladas en las aulas. El proyecto que aquí se presenta nació en el seno de la comunidad universitaria en la ciudad de Córdoba, en concreto, en la Facultad de Ciencias de la Educación, cuando dos docentes, inquietos por conciliar investigación educativa y atención a la diversidad, se unieron profesionalmente con la intención de asesorar al alumnado a adoptar una visión holística de las competencias básicas implicadas en un proceso de intervención educativa (León y González, 2009 y 2011).

De este modo, entendemos que las nuevas demandas de formación universitaria nos invitan a adecuar nuestras prácticas docentes para atender a las exigencias de una sociedad envuelta en constantes cambios en los que, la ciudad, se visibiliza como una fuente de recursos comprometiéndonos a transformaciones profundas en los espacios de trabajo.

La finalidad de esta propuesta docente, iniciada en el curso académico 2005-2006, es la realización, por parte del alumnado, de una propuesta práctica bajo el auspicio de dos asignaturas de la titulación de Psicopedagogía con el apoyo de las nuevas tecnologías. En este sentido, nos planteamos:

1. Reflexionar sobre las características de un proceso de intervención educativa en contextos formales y no formales y los diferentes instrumentos que se usan habitualmente en este proceso.
2. Elaborar e implementar un proyecto de investigación basado en la generación de *mapas de relaciones* en escenarios reales de atención a la diversidad.
3. Diseñar un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto, susceptible de ser aplicado en contextos reales.

Así mismo, nos proponemos:

4. Acercarnos a la realidad profesional de las psicopedagogas y los psicopedagogos.
5. Sistematizar el desarrollo de un trabajo grupal.
6. Formarnos en estrategias de trabajo en equipo.
7. Crear una red de contactos con escenarios de educación formal y no formal.



2. Implementación de la práctica docente

Para dar respuesta a los objetivos del trabajo, el alumnado se incorpora a un escenario de trabajo (centros de educación infantil y primaria, institutos de educación secundaria, instituciones de educación no formal, asociaciones, Organizaciones No Gubernamentales, etc.) en el cual se implementará la propuesta de investigación y la planificación de la intervención.

A lo largo del desarrollo de las asignaturas implicadas en el proyecto, se mantendrán las propuestas de trabajo integrado en el aula diseñadas en los proyectos anteriores:

- Realización de un *grupo de discusión* con el profesorado de los centros educativos incorporados al proyecto con el objeto de concretar las actuaciones que se puedan desarrollar en sus centros de trabajo por parte del alumnado del título de Psicopedagogía.
- Establecimiento de las coordenadas para la puesta en marcha del procedimiento de créditos prácticos integrados por parte del profesorado implicado: elaboración de *mapas de relaciones* a partir de las investigaciones en escenarios reales de atención a la diversidad y diseño de un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto.

Es por ello que estos escenarios son ofertados, por una parte, a demanda de los centros participantes en el proyecto con los que previamente se han estudiado las líneas de acción prioritarias para dichos centros y, por otra parte, por la relación profesional que mantiene el alumnado que cursa dichas asignaturas con distintos centros educativos y asociaciones, respondiendo a las necesidades de los mismos. Hasta el momento hemos abordado la propuesta en 66 escenarios cuyos ejes de actuación giran en torno a las medidas de atención a la diversidad en centros de educación primaria y secundaria, incorporación al mercado laboral de menores de procedencia inmigrada y discapacidad intelectual, proyectos de inclusión educativa (Comenius, Bilingüismo, Lengua de Signos, etc.) en centros de educación primaria, alfabetización digital en centros de educación de personas adultas, habilidades sociales en asociaciones para personas con discapacidad, etc.

Se trata, como a continuación se detalla, de los siguientes entornos educativos formales y no formales (ver figura 1).

<i>Eje de actuación</i>	<i>Escenarios/perfiles</i>
Medidas de atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Institutos de Educación Secundaria: diversificación curricular, garantía social, cualificación profesional inicial, alumnado altas capacidades
Incorporación al mercado laboral	<ul style="list-style-type: none"> - Discapacidad - Menores de procedencia inmigrada - Adultos de procedencia inmigrada - Mujeres de procedencia inmigrada - Etnia gitana
Autorregulación de procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Educación de personas adultas - Trastornos alimentarios - Síndrome de Down - Discapacidad auditiva
Convivencia y cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Educación Infantil y Primaria: proyecto escuela espacio de paz y plan de convivencia



Educación compensatoria	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Educación Infantil y Primaria - Institutos de Educación Secundaria - Centros rurales agrupados
Proyectos de inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Educación Infantil y Primaria: Comenius - Centro de Educación Infantil y Primaria: bilingüismo lengua de signos - Centro de Educación Infantil y Primaria: plurilingüismo
Formación de profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Alzheimer - Discapacidad mental
Atención Temprana	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Valoración y Orientación
Adaptación pisos de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Menores tutelados
Plan de Apoyo y Refuerzo Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto de Educación Secundaria
Violencia de Género	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma contra la violencia
Plan de Atención a la Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Educación Infantil y Primaria
Rendimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Menores tutelados
Protocolo de detección del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Educación Infantil y Primaria
Actividades de coeducación – percepción del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Educación Infantil y Primaria
Actividades de coeducación – percepción del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Educación Infantil y Primaria
Contexto sociodemográfico del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Educación Infantil y Primaria
Programas de Habilidades Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Síndrome de Down
Programas de Transición a la Vida Adulta	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Educación Especial
Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> - Centro Penitenciario
Proyectos de Cooperación Internacional	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Educación Infantil y Primaria - Universidad
Transición educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Institutos de Educación Secundaria
Trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Educación Infantil y Primaria - Aula Hospitalaria
Participación familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Autismo
Salud y calidad de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Mujeres mediana edad
Alfabetización Digital	<ul style="list-style-type: none"> - Centros Educación Personas Adultas

Figura 1: Ejes de actuación y escenarios de trabajo

¿Cómo se desarrolla nuestra presencia en estos escenarios? Durante el transcurso del periodo docente –un cuatrimestre- el alumnado elabora un proyecto de investigación basado en la generación de *mapas de relaciones* (evocación de las interacciones existentes entre un grupo meta o sujeto de estudio y una serie de grupos periféricos en escenarios reales de educación formal y no formal) y el diseño de un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto. El objeto de este plan es facilitar la creación de entornos inclusivos (Arnáiz, 2003). Con la ayuda de una *webquest* elaborada *ad hoc* para este proyecto y presente en la plataforma de apoyo y gestión de tareas diseñada para tal fin (<http://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv>), se parte de un estudio de



necesidades que son evocadas por el grupo meta u objeto de estudios a partir de un diagnóstico o evaluación inicial siguiendo procedimientos derivados de la investigación evaluativo, en referencia a una serie de grupos periféricos o elementos contextuales que inciden sobre esa necesidad. Seguidamente, y con los resultados obtenidos, el alumnado establecerá las relaciones que existen entre todos los elementos que condicionan el proyecto, partiendo del grupo meta hacia los grupos periféricos y viceversa o entre los grupos periféricos entre sí. Dichas relaciones tendrán un doble carácter, las que favorecen la generación de entornos inclusivos y las que obstaculizan dicho objetivo. Finalmente, partiendo de esa estructura relacional, el alumnado promueve y desarrolla una serie de propuestas de intervención para mantener las relaciones que facilitan el entorno inclusivo y transformar las relaciones que obstaculizan el entorno inclusivo.

Tras ser presentado el proyecto para su evaluación, el compromiso que adopta el alumnado es la realización de un informe que presentará en el centro de trabajo que le ha acogido durante el transcurso del cuatrimestre.

3. En opinión de los y las participantes

Desde el curso 2006-2007, segundo año de desarrollo de esta propuesta de trabajo colaborativo, han sido diseñadas e implementadas una serie de herramientas para valorar, entre otros aspectos, la satisfacción del alumnado participante con la propuesta práctica expuesta, en dimensiones tales como los contenidos del programa práctico, las actividades desarrolladas, el desarrollo de la propuesta de trabajo y la incorporación en la programación de los recursos que ofrece el entorno.

Es precisamente esta última dimensión la que queremos reflejar como evidencia de la utilidad de intervenir desde la formación inicial en escenarios formales de trabajo y contar con el apoyo y asesoramiento de tutores y tutoras externas en los mismos.

Desde que llevamos a cabo este proceso de recogida de información, han participado de este trabajo un total de 379 estudiantes distribuidos a lo largo de los cursos tal y como reflejan los datos de la tabla 1. En ella se aprecia un detrimento de alumnado en los cursos 2008-2009, coincidentes con periodos de oposiciones al cuerpo de magisterio.

Tabla 1: Alumnado participante

Curso académico	F	%
2006-2007	72	19,00
2007-2008	66	17,41
2008-2009	30	7,91
2009-2010	77	20,32
2010-2011	49	12,93
2011-2012	85	22,43
Total	379	100,00

Tras la conclusión del período docente, se diseñó e implementó un cuestionario de valoración final del proceso de integración de los créditos prácticos de las asignaturas implicadas en este proceso (escala de 1 a 5). Dicho instrumento se estructuró en cinco dimensiones de evaluación que tratan de recoger todos los aspectos docentes trabajados: contenidos del programa práctico, actividades desarrolladas, introducción en la programación de los recursos que ofrece el entorno, desarrollo del programa y satisfacción.



El primer objeto de valoración han sido los contenidos del programa práctico de las materias implicadas en el proceso de construcción de la investigación y posterior intervención en escenarios reales de atención a la diversidad. Según los datos aportados por la figura 2, el conjunto del alumnado participante considera que los contenidos se han ajustado a las exigencias de las orientaciones pedagógicas planteadas por el profesorado, su ordenación ha sido correcta y coherente y están adecuados a las módulos teóricos de las asignaturas. Es destacable la consideración de que el enfoque del programa práctico está orientado a la práctica profesional, es decir, conectado de un modo directo con las funciones de la profesión para la cual están siendo capacitados y capacitadas.

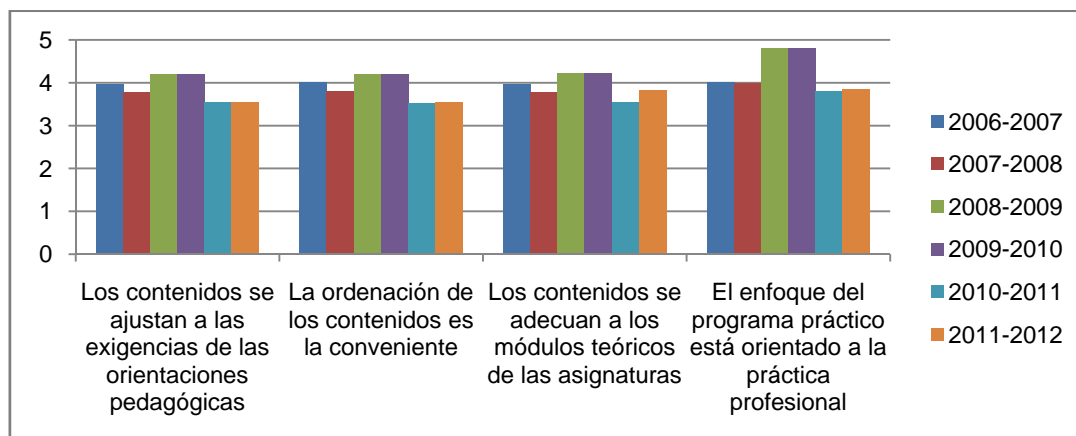


Figura 2: Valoración de los contenidos del programa práctico

En segundo lugar, se solicitó al alumnado que valorase las actividades realizadas a lo largo del periodo de prácticas docentes (ver figura 3). Los resultados obtenidos vienen a refrendar las exigencias manifiestas para que las materias sean trabajadas en torno a modalidades de trabajo por competencias, derivadas de la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior. Las actividades, adecuadas en todo momento a los objetivos previstos, exigen autonomía del alumnado dentro y fuera del aula, se caracterizan por implicar procesos de comprensión, análisis, síntesis y evaluación, así como de búsqueda de información en diferentes fuentes. En definitiva, han sido programadas en tiempo y dedicación adecuada y se les ha dedicado el tiempo necesario fuera del aula para su resolución.

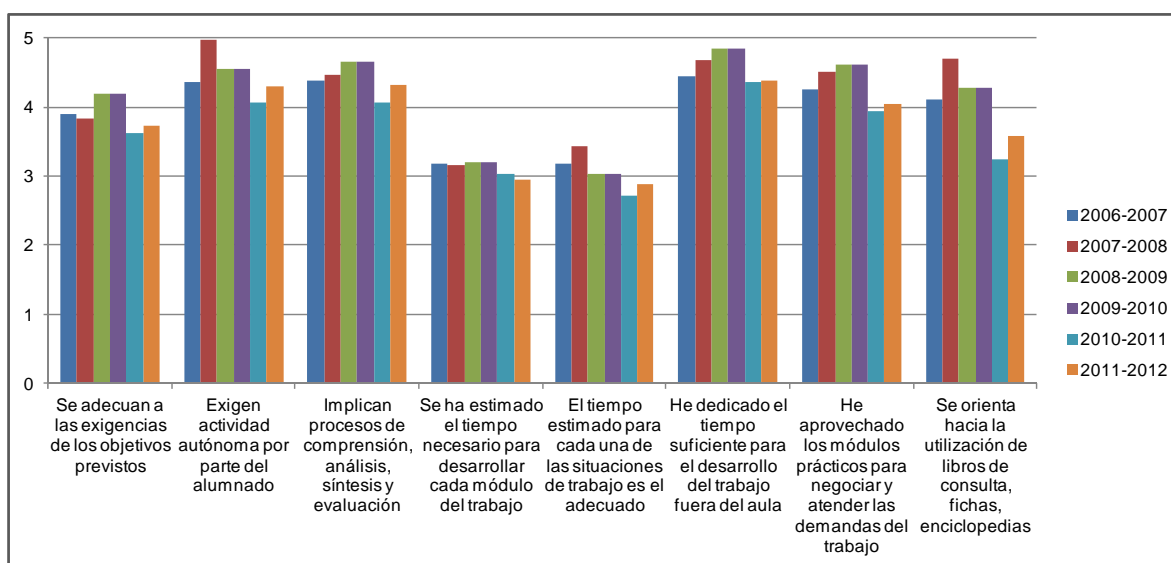


Figura 3: Valoración de las actividades realizadas



En tercer lugar, el alumnado valoró la relación que los programas de las asignaturas han tenido con el entorno profesional en el que este conjunto de profesionales ejercerán su trabajo (ver figura 4). Para este grupo, los escenarios de atención de la diversidad planteados han posibilitado llevar a cabo un proceso de investigación y el diseño de propuestas de intervención, así como que el escenario objeto de investigación e intervención ha respondido a sus necesidades formativas e investigadoras.

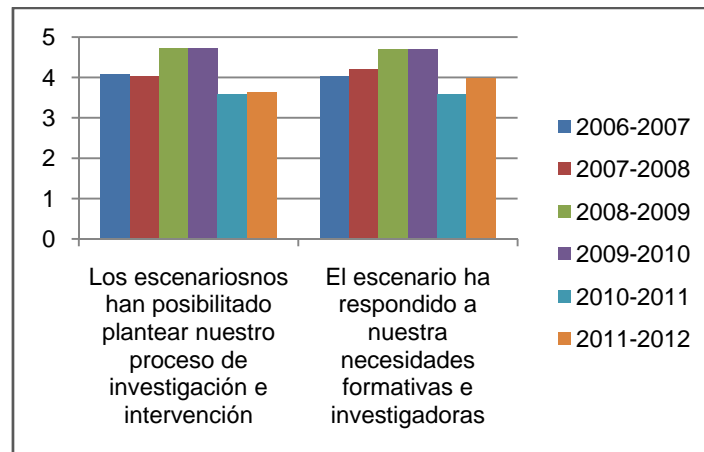


Figura 4: Valoración de la incorporación en la programación de los recursos que ofrece el entorno

Haciendo una valoración en torno a aspectos relacionados con el desarrollo del programa práctico de ambas asignaturas, se descubre que los ritmos de trabajo planteados para ejecutar las actividades propuestas son adecuados pero se presuponen mejorables (ver figura 5). Asimismo, el alumnado considera que la participación e implicación del profesorado en el desarrollo y el seguimiento del trabajo ha sido la adecuada. Por último, las personas de referencia en los escenarios escogidos para llevar a cabo la implementación de la propuesta de trabajo han facilitado a los y las estudiantes los medios necesarios para tal fin.

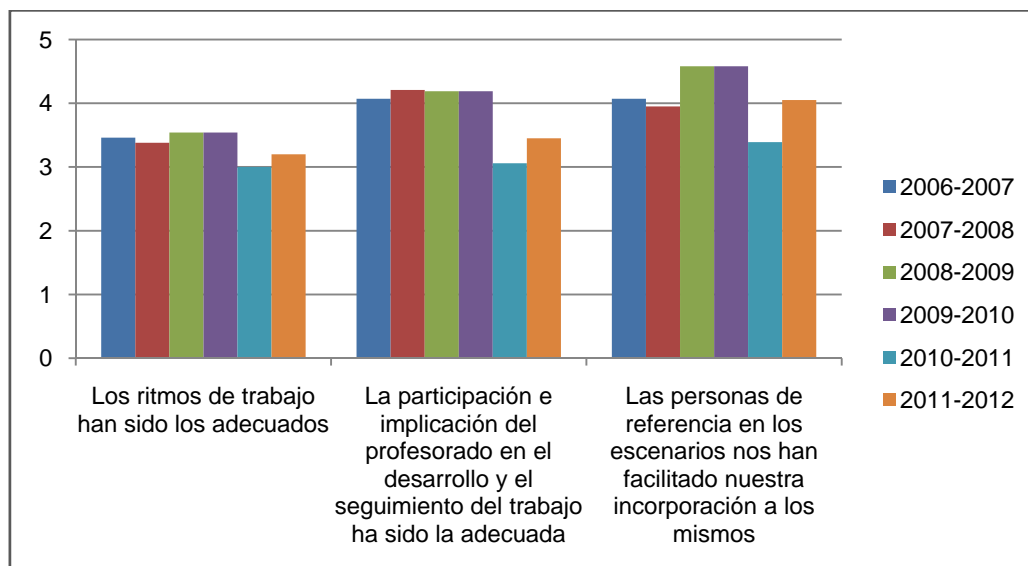


Figura 5: Valoración del desarrollo del programa

Por último, se ha valorado el nivel de satisfacción del alumnado con el proceso de trabajo en el que han estado participando (ver figura 6). El alumnado manifestó haberse implicado activamente en la propuesta práctica de las materias, cumpliéndose sus expectativas respecto al trabajo práctico, una tarea que deriva de un planteamiento que consideran de gran utilidad para conocer los espacios de



educación formal y no formal en los que desarrollarán su labor profesional. Por otra parte, al alumnado le ha resultado relativamente interesante participar en una actividad de créditos ECTS.

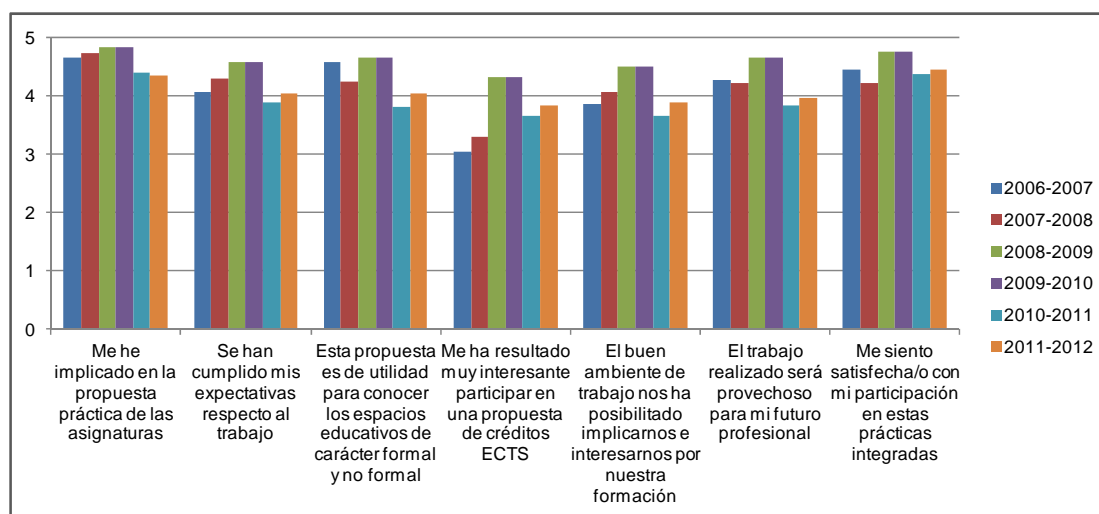


Figura 6: Valoración de la satisfacción del alumnado

4. Conclusiones

Como conclusiones de esta experiencia queremos resaltar, en primer lugar, cuáles han sido los beneficios obtenidos y los destinatarios de los mismos:

- *Alumnado de la licenciatura de Psicopedagogía*: conocimiento de una red de escenarios laborales futuros, adquisición de competencias formativas para diseñar, implementar, articular y evaluar un proyecto de investigación e intervención y participación en una actividad universitaria adaptada a los créditos ECTS.
- *Profesorado de la licenciatura de Psicopedagogía*: desde la cultura colaborativa, ha servido de ayuda para adaptar sus prácticas al crédito europeo y consolidación de un proyecto docente.

Así mismo, la puesta en marcha de este trabajo ha supuesto la creación de una serie de propuestas y espacios de trabajo entre los que queremos destacar:

- Diseño e implementación una *webquest* donde la autonomía del alumnado y el desarrollo de una metodología docente orientada a proyectos son sus principales objetivos.
- Creación de espacios virtuales de intercambio de información entre el propio alumnado, así como entre estudiantes y profesorado, lo que ha permitido una optimización del tiempo de trabajo y la conclusión efectiva de los proyectos.
- Dotación al alumnado de un repositorio de materiales directamente relacionados con la docencia de las asignaturas implicadas en este trabajo.
- Los trabajos del alumnado resultantes de estas experiencias se han constituido en los capítulos de dos libros que tienen por objeto transmitir los proyectos realizados en los diferentes centros de educación formal y no formal. Las citadas obras, que llevan por título "La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo" y "Experiencias de trabajo compartido en el aula. Una propuesta de INVADIV" han sido publicadas en dos cursos académicos gracias a una



Subvención de Actividades Docentes de la Universidad de Córdoba (De León y González, 2009 y González y De León, 2011)

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. En *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 22, 71-88.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- GARCÍA NIETO, N., ASENSIO MUÑO, I., CARBALLO SANTAOLALLA, R., GARCÍA GARCÍA, M. Y GUARDIA GONZÁLEZ, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labortutorial.pdf>
- DE LEÓN, C. y GONZÁLEZ, I. (Coords.) (2009). *Investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- GONZÁLEZ, I. y DE LEÓN, C. (Coords.) (2011). *Experiencias de trabajo compartido en el aula. Una propuesta de INVADIV*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- RODRÍGUEZ y BRITO (1997) La práctica como espacio de formación docente. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10, 259-268.

Reseña Curricular de la autoría

Carlota de León Huertas: Doctora por la Universidad de Córdoba, es profesora colaboradora del Área de Didáctica y Organización Educativa en Educación en la Universidad de Córdoba. Actualmente es coordinadora de la Licenciatura de Psicopedagogía. Ha colaborado como investigadora en diferentes proyectos de investigación, innovación y formación del profesorado destacando: La transición escuela obligatoria- trabajo. Los departamentos de orientación de los IES y la inserción laboral de los alumnos que abandonan la escuela tras la ESO; Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Participa activamente en el Grupo de Investigación SEJ 049 (Evaluación Educativa e Innovación) en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la atención a la diversidad, la evaluación de competencias docentes del profesorado universitario y la creación de comunidades de aprendizaje en ambientes desfavorecidos.

Ignacio González López: Profesor Titular de Universidad en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ocupa actualmente el cargo de Vicedecano de Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como la Coordinación del Máster de Educación Inclusiva de esta universidad. Es coordinador del Grupo de Investigación SEJ049 (Evaluación Educativa e Innovación) que centra su trabajo en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la atención a la diversidad, la evaluación de competencias docentes del profesorado universitario y la creación de comunidades de aprendizaje en ambientes desfavorecidos. Su investigación está centrada en aspectos tales como la medición y evaluación educativa, la formación en competencias y la mejora de la calidad educativa.

Ana Belén López Cámara: Profesora sustituta interina el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Es Licenciada en Psicopedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Centra su investigación en la elaboración de taxonomías competenciales del profesorado universitario y participa activamente en el Grupo de Investigación SEJ 049 (Evaluación Educativa e Innovación) en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la atención a la diversidad, la evaluación de competencias y la creación de comunidades de aprendizaje en ambientes desfavorecidos.



Isabel López Cobo: Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Córdoba, actualmente es Becaria de Formación del Profesorado Universitario adscrita al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la citada universidad. Desarrolla su trabajo en el ámbito de la mejora de la eficacia de los centros escolares y participa activamente en el Grupo de Investigación SEJ 049 (Evaluación Educativa e Innovación) en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la atención a la diversidad, la evaluación de competencias docentes del profesorado universitario y la creación de comunidades de aprendizaje en ambientes desfavorecidos.



METODOLÓGICA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

LlinaresInsa, Lucía I.

Dpto. de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010, Valencia, ESPAÑA Lucia.llinares@uv.es

González Navarro, Pilar

Dpto. de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010, Valencia, ESPAÑA pilar.glez-navarro@uv.es

Resumen: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado un cambio en la base del sistema de enseñanza universitaria. Las competencias, los resultados de aprendizaje y el aprendizaje autónomo del alumno pasan a ser ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Para ajustarse a las directrices europeas se requiere un cambio metodológico. Sin embargo, pese a la demostración de la bondad de los métodos, parece que lo relevante en este contexto de educación superior no son los métodos aislados que pueden llevarse a cabo sino la confección de una metodología instruccional que organice de forma armónica e integrada dichos métodos y las estrategias que van a ser aplicadas. Este es el objetivo de esta ponencia, sistematizar y dar a conocer una experiencia metodológica de diseño curricular que fomenta las competencias específicas y transversales de la enseñanza universitaria en la Universitat de València.

Palabras Clave: Enseñanza Universitaria, EEES, competencias, metodología docente.



1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado un cambio en la base del sistema de enseñanza universitaria. Los objetivos como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje son sustituidos por las competencias y los resultados de aprendizaje. Ambos junto con el aprendizaje autónomo del alumno son situados en un primer plano.

Por otra parte, la nueva responsabilidad asignada a la educación superior sobre la inserción laboral (COM, 2006, 208, de 10 de mayo, LCEur 2006\2533), obliga al sistema educativo a reestructurar los principios educativos en los que se basaba y a adoptar aquellos que propician esta nueva unión con el mundo laboral. Esta función cambia los cimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje y exige al profesorado un análisis de sus teorías implícitas sobre dicho proceso así como una reestructuración de su práctica docente.

El modelo de enseñanza-aprendizaje que rige la práctica educativa de este nuevo sistema está centrado en los procesos de aprendizaje y, por tanto, en el sujeto que aprende de forma activa, como procesador de información, capaz de dar significado y sentido a lo aprendido. Se debe, pues, desarrollar un modelo que fomente el aprendizaje en el sentido marcado por la normativa del EEES y, en este sentido, se orienta el profesor como mediador entre el conocimiento y el alumno (Melero y González 2005).

En este contexto, Segovia y Beltrán (1998) presentan un conjunto de principios genéricos sobre el aprendizaje que han sido ampliamente validados en la teoría e investigación. Éstos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Principios generales de aprendizaje que inspiran el modelo de 'aula inteligente' (Beltrán, 1998, p.17; Segovia y Beltrán, 1998, p.161)

PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE	DIMENSIÓN A LA QUE AFECTA
1. El objetivo inmediato del aprendizaje es la construcción de significado y, consiguientemente, el desarrollo de la inteligencia y de los valores de todos los alumnos	METAS
2. Las tareas del aprendizaje tienen que ser reales y auténticas	TAREAS
3. Los métodos del proceso de enseñanza y aprendizaje son más eficaces si son diversificados	MÉTODOS
4. Conviene que el control del aprendizaje pase, de forma progresiva, a manos del alumno	SECUENCIA
5. El papel del profesor no es transmitir conocimientos, sino mediar el aprendizaje de los alumnos	PROFESOR
6. El papel del alumno es participar activa y responsablemente en el aprendizaje	ALUMNO
7. La evaluación del aprendizaje debe afectar no sólo a los contenidos sino también a los procesos, utilizando contextos múltiples	EVALUACIÓN
8. La interacción profesor-alumno funciona mejor dentro de una verdadera comunidad de aprendizaje	CONTEXTO

El aprendizaje significativo hace recaer la responsabilidad del aprendizaje en el alumno. Según García, González y Muñoz (1998). El alumno adulto debe tener las siguientes características para poder realizar aprendizajes significativos: a) autodirección; b) valoración del proceso de enseñanza para el desarrollo personal; c) discriminación de aspectos relevantes; d) uso efectivo del tiempo; f) motivación intrínseca; g) orientación hacia la aplicabilidad de los conocimientos. En este marco, el



estudiante elabora, construye e interpreta la realidad a partir de sus conocimientos previos y sus características psicosociales. Esto genera un aprendizaje significativo que incluye la necesidad de la actividad y la autorregulación del alumno. Las características de autonomía y autorregulación que poseen los estudiantes adultos les permitirán ser un sujeto activo en su aprendizaje (Castillejo, 1984).

El profesor es el agente social que, con sus actuaciones, determina en gran medida, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva. De este modo, la actividad del profesor debe entenderse como un proceso mediador entre lo que aporta el propio alumno y el contenido del aprendizaje. En este sentido, el verdadero papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. De acuerdo con Beltrán (1993), para que el profesor sea un auténtico mediador tiene que: a) implicar activamente al alumno en el proceso instruccional; b) mediar la trascendencia de los contenidos instruccionales (favorecer la transferencia conocimientos y habilidades más allá del entorno académico); c) potenciar el aprendizaje significativo y la relación entre las ideas; d) planificar los objetivos educativos según el nivel del alumno; e) presentar las actividades de enseñanza-aprendizaje con un cierto desafío; f) favorecer el desarrollo de las competencias cognitivas; g) potenciar la metacognición y el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas; h) organizar la actividad docente de forma compartida; i) respetar la diversidad psicológica; j) hacer partícipe a sus alumnos del cambio y mejora de su funcionamiento cognitivo; y k) respetar el sistema de valores y actitudes.

El profesor universitario escoge los métodos y estrategias instruccionales idóneas para la transmisión de contenidos. Sin embargo, las metodologías tradicionales utilizadas en educación superior ya no responden, todas ellas, a los objetivos competenciales que propone el EEES.

Las competencias se hayan convertido en el pilar base del desarrollo curricular y el que empleen como principio organizador del curriculum (Jonnaert y cols., 2007) hace que la metodología deba ser reanalizada para su adaptación. Existen varias tipologías sobre los métodos de enseñanza existentes. Colom y cols. (1988) clasifican los métodos de enseñanza en cuatro grupos, en función del tamaño del auditorio al que va dirigido: a) métodos de enseñanza colectiva como por ejemplo: la lección magistral, las presentaciones de películas, videos, etc.; b) métodos de enseñanza experimental como por ejemplo: trabajos de campo, prácticas, ejercicios, simulaciones, etc.; c) métodos de enseñanza en grupo como por ejemplo: la participación activa del grupo, la presencia de expertos, etc.; y d) métodos de enseñanza individualizada como por ejemplo la enseñanza asistida por ordenador.

Una de las líneas más fructíferas sobre el ajuste Universidad-EEES se centra en aspectos relacionados con el cambio de metodología docente y en la evaluación del mismo. En ella se analizan, entre otros, los factores o variables que determinan el rendimiento académico (por ejemplo, García y San Segundo, 2001; Vélez y cols, 2005; Marcerano y Navarro, 2007), los procesos de enseñanza-aprendizaje y se concretan metodologías docentes (por ejemplo, Martínez, Bruxarraís y Esteban, 2002; Mas y Medinas, 2007). Sin embargo, pese a la demostración de la bondad de los métodos, parece que lo relevante en este contexto de educación superior no son los métodos aislados que pueden llevarse a cabo sino la confección de una metodología instruccional que organice de forma armónica e integrada dichos métodos y las estrategias que van a ser aplicadas. Este es el objetivo de esta ponencia, sistematizar y dar a conocer una experiencia metodológica de diseño curricular que fomenta las competencias específicas y transversales de la enseñanza universitaria en la Universitat de València.



La Organización Internacional del trabajo (OIT) ha definido el concepto de Competencia Laboral como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo (Ducci, 1997). En el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el Ministerio de Educación y Cultura dice así: “Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado (Riesco, 2008).

El análisis de la conceptualización del concepto de competencia indica la existencia de competencias transversales y específicas. Según el Proyecto Tunnig las transversales son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Las específicas están relacionadas con disciplinas concretas (COM (2006) 208, de 10 de mayo LCEur 2006\2533), se presentan con niveles explícitos de adquisición, corresponden a un contexto específico y su evaluación puede ser hecha simulando situaciones de trabajo (García e Ibáñez, 2006).

Según el Estatuto del Estudiante Universitario los programas universitarios deben formar en competencias transversales para facilitar la incorporación laboral (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre RCL 2010\3358). Es más, el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero plantea que el objetivo de las enseñanzas de grado es “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”. Plantea, pues, que a las capacidades más propias de la disciplina, sumen otras de carácter más amplio y en éstas se inscriben las vinculadas al empleo. Es por ello que cada materia en los estudios universitarios debe formar en ambos tipos de competencias.

2. Una propuesta de metodología instruccional para el fomento de las competencias específicas y transversales.

Para la formación en competencias transversales y específicas se presenta, analiza y desarrolla una propuesta metodológica para la materia ‘conflicto y técnicas de negociación’ que se imparte en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Previamente al diseño metodológico se han analizado las competencias transversales y específicas propuestas en la Guía Docente. El diseño metodológico se ha realizado en dos fases; en una primera fase se realizó un diseño curricular para la asignatura ‘Teoría y técnicas de negociación’ que se impartía en la titulación de segundo Ciclo de Ciencias del Trabajo. Para comprobar su efectividad se establecieron tantos grupos controles como grupos experimentales tenía asignada cada profesor/a de la materia. A partir de la evaluación de los resultados obtenidos, se reformularon las partes del diseño metodológico que presentaban puntos débiles. Con la implantación del EEES en las titulaciones de Grado, en un segundo momento, se ajustó la metodología con el fin de atender a las competencias trasversales que son comunes en las distintas titulaciones en las que imparte docencia el Grupo de Innovación Educativa. Durante dos años se implantó esta metodología en diferentes materias de distintas titulaciones en la Universitat de València y se consideraron determinados grupos de la materia como grupo control. En todos los grupos los resultados obtenidos mostraron la efectividad de la metodología instruccional.

Los criterios de partida para la delimitación de la metodología son los siguientes: a) la Universidad es una institución autónoma que produce y transmite cultura de manera crítica (Carta Magna de las Universidades Europeas, 1988); b) las competencias son concebidas como el “Conjunto de conductas, conocimientos, procesos de pensamiento y/o actitudes que pueden verse reflejadas en el desarrollo del trabajo en un estándar definido de desempeño elemental, básico o de alto nivel” (Warr y Conner, 1992); es por ello que se incluyen conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, motivación para ejecutar, control para hacer frente a las dificultades, desempeño adecuado del rol y

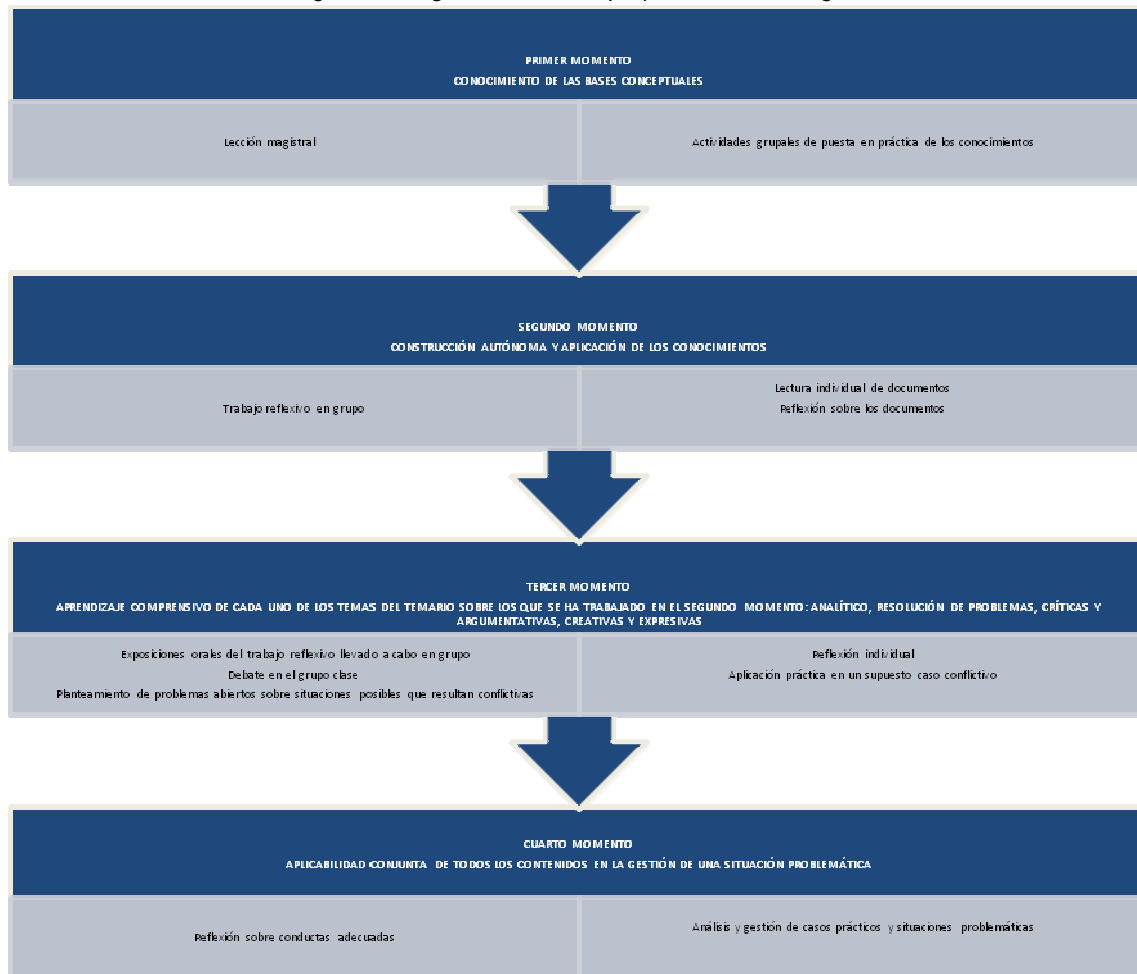


posesión de medios y recursos; c) la formación en competencias transversales y específicas no requiere de la suma de metodologías diversas atendiendo al contenido a transmitir; más concretamente, parte de la importancia del objetivo formativo y del conjunto de los métodos utilizados de manera armónica y ordenada utilizados para su consecución; así pues, cada método utilizado no tiene sentido en sí mismo sino en el conjunto metodológico de la materia, y encuentra su sentido en el objetivo general de la asignatura; d) se reconocen diferentes tipos de métodos, los métodos colectivos que presuponen ritmos de trabajo para todos igual, los que se aplica lo más eficiente para la mayoría, y se hacen evaluaciones globales, aunque se exige rendimiento individual para evitar que aparezca holgazanería social y se produzcan procesos de facilitación social; métodos individuales en los que el estudiante determina su ritmo de trabajo y se fortalece la responsabilidad individual. Se reconoce cada una de las fortalezas y debilidades de cada tipo de método y no se considera que ninguno es mejor o peor sino que sirven a intereses complementarios; e) la función mediadora del profesor requiere la supervisión constante y la evaluación continua para la adecuación de la metodología a las necesidades y características del alumno; f) la formación en competencias supone la corrección y reconstrucción continua de los saberes por parte del alumno para la construcción del aprendizaje significativo; g) el papel activo del alumno en su propio proceso de construcción y del profesor, por el control constante requerido en dicho proceso de forma individualizada; h) Se parte de la consideración de que una actividad es preferible a otra si se (Raths, citado por Stenhouse, 1984) da al alumno un papel activo en su realización; se le obliga a tomar decisiones razonables respecto a la manera de desarrollar y analizar la conveniencia de su elección; se exige al alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, acontecimientos o fenómenos de orden personal o social y le estimula para comprometerse en esta actividad; se obliga al alumno a interactuar con su realidad; puede ser realizada por alumnos con distintos niveles de capacidad y con intereses diferentes; se obliga al alumno a examinar ideas, conceptos, leyes que ya conoce en nuevos contextos; se obliga al alumno a examinar ideas o acontecimientos normalmente aceptados, sin ser cuestionados, por la sociedad; se coloca al alumno y a la enseñanza en situaciones de éxito, fracaso o crítica; se obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales; se obliga a aplicar y a dominar reglas significativas, normas o disciplinas; se ofrece la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos; y es relevante para los propósitos y los intereses explícitos de los alumnos.

La secuencia de la metodología se presenta en la figura 1. Se ha estructurado en tres momentos respondiendo a las etapas de socialización por las que atraviesa el grupo. En un primer momento, se exponen las bases conceptuales mínimas que permiten al alumno construir significativamente el conocimiento de la materia y desarrollar las competencias establecidas en los objetivos y delimitadas en los resultados de aprendizaje. Se comienza para ello con un método combinado entre la lección magistral y actividades orientadas a la aplicación práctica de los contenidos transmitidos en la lección magistral. Se utiliza esta metodología con el fin de que se produzca un conocimiento entre las personas del grupo, el grupo y el profesor, y se creen las normas de convivencia apropiadas para afrontar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se justifica desde la necesidad de transmitir con precisión los conceptos más importantes de la materia aquellos que resultan de difícil acceso por otros métodos.



Figura 1. Programación de la propuesta metodológica



En un segundo momento, se explicita y comienza a presentar el resto de contenidos del temario y se le requiere al alumno la realización de un trabajo reflexivo en grupo. El trabajo reflexivo tutorizado (Gil, Álvarez, García y Romero, 2004) que tiene como meta la adquisición de conocimientos o de competencias profesionales que exigen la aplicación de conocimientos previos, el desarrollo de habilidades de investigación o documentación, la ejecución de tareas específicas y el manejo de problemas en contextos profesionales. Al alumno se le informa de los temas sobre los que puede realizar dicho trabajo y se le permite la elección del mismo. A todo el grupo clase se le informa de las referencias bibliográficas básicas a leer y reflexionar a lo largo del curso y que sirven de base teórica sobre la que llevar a cabo el trabajo reflexivo. Dicho trabajo finaliza en un informe que contiene los siguientes apartados: portada, índice, introducción, cuerpo teórico, gestión profesional, referencias y anexos. Se le indica también la información que debe contener los tres primeros apartados. Con respecto al cuerpo teórico, al alumno se le solicita lo que se incluye en la figura 2.



Figura 2. Actividades a realizar y partes del informe de grupo.

CUERPO TEÓRICO

- Descripción del proceso psicosocial (concepto, estructura, funciones, sesgos, etc.) relevante para el conflicto y/o proceso de negociación.
Entre tres y cinco folios
- Aplicabilidad en el proceso de negociación
 - ¿Por qué es importante conocer este proceso psicosocial?
 - Ejemplificar el proceso psicosocial a través de un caso (película, relato de un libro, suceso real o caso inventado)
- 5 recomendaciones/consejos para un negociador sobre el proceso psicosocial analizado

La gestión profesional es otra de las partes clave del desarrollo de competencias y adquisición de contenidos. Con este fin, se les pide que se enumeren los elementos relevantes, y la influencia de cada uno de ellos y sus consecuencias para la gestión adecuada e inadecuada. Indicándolas estrategias y técnicas a utilizar cuando la gestión es negativa. Por otra parte, se le solicitan tres tipos de anexos: la presentación del trabajo, las posibles preguntas de profundización del auditorio y su contestación, así como la reflexión crítica de lo que aporta un nuevo capítulo de libro o artículo científico que complete la información del tema que trabajan.

También se les informa de la secuencia de metodologías a realizar durante todo el proceso para la construcción del conocimiento significativo del temario y la formación en competencias. Este trabajo reflexivo requiere de la supervisión continua del profesor para su adecuada realización y consecución de competencias.

En un tercer momento, se estructura el tiempo presencial de clase en cinco espacios diferenciados que responden a la adquisición de competencias diversas. Se le solicita al alumno que previamente a la entrada en clase haya leído los documentos base proporcionados por el profesor y que sirven de guía para el trabajo reflexivo llevado a cabo en grupo y la materialización de la reflexión por medio de la creación de una pregunta de profundización para el grupo que expone, y que servirá como eje del debate posterior. La clase comienza con la exposición del trabajo de reflexión; continúa con la selección por grupos de las preguntas de profundización y su formulación para ser contestadas por parte del grupo que expone y/o el profesor. Todo ello genera un debate en torno a los aspectos más significativos. Por último, el profesor formula una pregunta de reflexión sobre el tema que debe ser contestada individualmente.

En un orden temporal diferente y a lo largo de todo el tiempo que se desarrolla la materia se lleva a cabo una actividad práctica que consiste en la generación, desarrollo, análisis y gestión adecuada de un problema vinculado al área temática que versa la materia. Ello se lleva a cabo por medio de cuatro guías de trabajo y a partir de una tutorización constante por parte del profesor. Cada una de las guías de trabajo se exponen en el grupo clase y se analizan de forma pormenorizada las situaciones planteadas a la luz de la literatura sobre el tema. Es por ello que, en un cuarto momento, se aúna todos los contenidos transmitidos y competencias fomentadas, y se aplican a casos concretos ficticios y/o reales. Según Hernández (1989) el estudio de caso es un método que presenta al alumno una descripción situacional que se asemeja lo más posible a la realidad, con el fin de capacitarlo para



descubrir y aplicar aquello aprendido desde un punto de vista teórico a una situación real/ficticia, y capacita al estudiante para la gestión de diferentes problemas o situaciones en el ámbito de la materia en cuestión.

Junto a ello, se ha desarrollado un sistema de evaluación inicial, continua y final que recoge la singularidad de los contenidos a transmitir y las competencias a formar, de forma que se consiga comprobar los resultados de aprendizaje obtenidos individualmente. Para ello, se incorpora un sistema de evaluación individualizada de cada una de las actividades realizadas por medio de plantillas de análisis y evaluación de cada una de las actividades una vez finalizadas. A modo de ejemplo, la exposición de los trabajos reflexivos y de cada una de las guías de trabajo del caso práctico se evalúan mediante un documento cuya información pretende seguir los principios del feedback que se presenta en la figura 3; este feedback lo recibe del profesor y anónimamente de cada uno de sus compañeros para que resulte formativo y enriquecedor para el alumno. De esta forma, la evaluación deja de ser una actividad relevante sólo para el profesor y permite ser un método didáctico de mejora y enriquecimiento personal del alumno.

Figura 3. Herramienta para el feedback y evaluación de las presentaciones orales

		Me ha gustado.....	Yo mejoraría.....
PRESENTACIÓN TEÓRICA (PowerPoint)	CONTENIDO (Claro, no se limita a leer, preciso...) FORMA (Tamaño, estructura, efectos...)		
TEMA	- Se presenta el proceso psicosocial - Describe la estructura que va a seguir la presentación - Han quedado claros los conceptos - Solicita y explica posibles dudas		
APLICABILIDAD A LA NEGOCIACIÓN	- Se presenta con claridad la aplicación del proceso a la negociación -- El ejemplo o caso es adecuado para explicar el proceso - Las recomendaciones son útiles - Solicita y explica posibles dudas		
PREGUNTA FORMULADA	La pregunta formulada es adecuada al contenido presentado		
COMUNICACIÓN DURANTE LA PRESENTACIÓN	COMUNICACIÓN VERBAL: - Uso de lenguaje claro y comprensible - Resume y da feedback COMUNICACIÓN NO VERBAL: - Uso del espacio - Uso del contacto visual - Movimiento corporal		
CUESTIONES	1. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS ME HA GUSTADO? 2. ¿QUÉ ES LO QUE HE APRENDIDO? 3. ¿QUÉ TE RECOMENDARÍA?		

Para garantizar la eficacia de la metodología propuesta se presentan los datos obtenidos a través de la evaluación que realiza la Unitat de Qualitat de la Universitat de València.

La Unitat de Qualitat es el órgano que gestiona la política de calidad de la Universitat y, entre otras acciones, lleva a cabo un proceso anual de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas. Esta Unidad tiene como una de sus funciones la evaluación de los procesos de enseñanza en todas las materias de todas las titulaciones. Para ello, los alumnos cumplimentan un cuestionario con 20 ítems en los que se les preguntan aspectos referidos a los materiales y las guías docentes, la metodología utilizada en la materia, las tutorías, la actitud del profesor y otros aspectos generales. Entre ellos, resulta relevante por su objetividad y por ser una evaluación institucional, los aspectos referidos a la metodología que versan sobre la concordancia entre objetivos y contenidos, la estructura de las actividades, la obtención de conocimientos, habilidades y destrezas junto con la



potenciación del trabajo autónomo además de las competencias adquiridas y su evaluación. Las preguntas se responden siguiendo una escala tipo Likert que va de 1 a 5 (1. muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Indiferente; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo; No sabe/no contesta). La tabla 1 se presenta, como muestra de eficacia de la metodología propuesta, las medias obtenidas en la evaluación institucional de la docencia de la asignatura *Conflicto y Técnicas de Negociación* en el *Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos* en los dos últimos cursos académicos.

Ítem	2010-11	2011-12
Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura	4.31	4.56
Estructura de actividades es clara, lógica y ordenada	4.25	4.44
En el desarrollo se fomenta la obtención de conocimientos	4.34	4.44
En el desarrollo se fomenta la obtención de habilidades y destrezas	4.34	4.33
El profesor potencia el trabajo autónomo del alumno	4.56	4.56
El sistema de evaluación tiene en cuenta las competencias	4.19	3.88
Recomendaría esta asignatura a otros estudiantes	4.35	4.22
Recomendaría este profesor a otros estudiantes	4.48	4.67

Como puede observarse en la tabla, la metodología propuesta toma los objetivos como columna vertebral para el desarrollo del contenido teórico. Al mismo tiempo, se potencia la construcción de nuevo conocimiento y el fomento competencias, dotando al alumno de la autonomía que le permita generar procesos de autoaprendizaje. Al integrar los procesos de evaluación en la dinámica diaria, se constata la evaluación de aspectos tangibles (conocimientos) e intangibles (competencias). Junto a ello, y no menos importante, el desarrollo de esta metodología genera una predisposición favorable hacia la materia y los aspectos motivacionales como queda recogido en las dos últimas cuestiones. Así pues, se puede concluir por los resultados obtenidos que, en general, esta metodología instruccional fomenta tanto la adquisición de conocimientos específicos como procedimentales y competencias transversales (motivación intrínseca, responsabilidad, tolerancia al estrés y la frustración, seguridad en uno mismo, atención y concentración, razonamiento lógico, diligencia, autodisciplina, autonomía, perseverancia ante los problemas, autoorganización, proactividad, flexibilidad, habilidades sociales, trabajo en equipo, aprender a aprender). Complementariamente, como puede observarse, también se fomenta una actitud positiva y una mayor implicación en la materia.

3. Conclusión

El objetivo de esta ponencia, era sistematizar y dar a conocer una experiencia metodológica de diseño curricular que fomente las competencias específicas y transversales de la enseñanza universitaria. Tal y como se ha comentado anteriormente, ninguno de los métodos utilizados en la metodología propuesta es absolutamente nuevo o adolece de puntos débiles. Lo verdaderamente nuevo de la metodología planteada es el engranaje de las diferentes actividades para generar sinergias en el aprendizaje y desarrollo del conocimiento. . Al igual que un grupo no es la suma de las personas que la constituyen, la metodología instruccional no es la suma de los métodos que se han propuesto para impartir una materia. La ponencia presenta una herramienta que es innovadora porque supone y propicia la construcción del conocimiento reflexivo y crítico generador de conocimiento y de planteamientos creativos e innovadores que trascienden la realidad educativa. De esta forma, la eficacia del resultado de aprendizaje depende de las competencias puestas en funcionamiento y de los recursos utilizados; así pues, hace que el alumno vaya más allá del aquí y ahora. Tal como puede observarse, requiere un trabajo activo por parte del alumno donde el profesor



es la guía de dicho trabajo y se establece una interacción continua profesor-alumno que favorece claramente el aprendizaje a partir del feed-back de los resultados obtenidos.

Referencias Bibliográficas

- BELTRÁN, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. (1998). Programas de intervención para la mejora de la inteligencia y de los valores en la adolescencia. Ponencia presentada en el VIII Congreso INFAD: Intervención psicológica en la adolescencia, Pamplona, 21-23 de mayo.
- CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (1988). Elaborada en Bolonia, con motivo del aniversario de la Universidad de Bolonia. [Http://www.crue.upm.es/cmue.htm](http://www.crue.upm.es/cmue.htm). Ratificada recientemente en el documento The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of JunE1999.http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/bologna.htm
- CASTILLEJO, J.L. (1984). El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista. NauLlibres. Valencia.
- COLOM, A.J., SUREDA, J. Y SALINAS, J. (1988). Tecnología y medios educativos. Madrid: Cincel.
- DUCCI, M.A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en: Formación basada en competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- GARCIA, M Y SAN SEGUNDO, M.J. (2001). El rendimiento académico en el primer curso Universitario. X Jornadas AEDE, U. Murcia, 435-445.
- GARCÍA, L.A., GONZÁLEZ, C.A. Y MUÑOZ, M.C. (1998). Perfiles psicoeducativos en la educación para personas adultas de Canarias. Evaluación e Intervención Psicoeducativa, 1 (1), 119-139.
- GIL, J., ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E. Y ROMERO, S. (2004). La Enseñanza universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia. Madrid: EOS.
- HERNÁNDEZ, P. (1989). Diseñar y enseñar. Teoría y Técnicas de la Programación del Proyecto Docente. Madrid: Narcea.
- JONNAERT, P., MASCIOTRA, D., BARRETTE, J., MOREL, D. Y MANE, Y. (2007): "From competence in the curriculum to competence in action", Prospects, 37(2), 187-203.
- MARCERANO, O. D. Y NAVARRO, L. (2007). El éxito en la Universidad: una aproximación cuántica. Revista de Economía Aplicada, XV, 44, 5-39.
- MARTÍNEZ, M.M.; BRUXARRAIS, M.R.E. Y ESTEBAN, F.B. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Ibero-Americana de Educación, 29.
- MAS, C. Y MEDINAS, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de Psicología, 23 (1), pp. 17-24.
- MELERO, R.; GONZÁLEZ, T. J. (2005). La innovación metodológica y la convergencia europea: una experiencia en el Centro Superior de Estudios Universitarios de La Salle de Madrid. Indivisa, Bolonia Estudios Investigación, 6, pp. 217-227.
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias Pedagógicas 13, 79-105
- SEGOVIA, F. Y BELTRÁN, J. (1998). El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo. Madrid. Espasa-Calpe.
- Vélez Van Meerbeke, A. y Roa González, C.N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. Educ. méd. [online]. 8 (2), pp. 24-32. ISSN 1575-1813.
- WARR, P., & CONNER, M. (1992). Job competence and cognition. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), Research in organizational behavior (Vol. 6, pp. 91-127). Greenwich, CT: JAI Press Inc.



Reseña Curricular de la autoría

Lucía I. Linares Insaes Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Su interés investigador se centra, principalmente, en el análisis de la intervención de la problemática psicosocial de poblaciones vulnerables y en riesgo de exclusión social y laboral así como en el estudio de diversos aspectos psicosociales de la enfermedad oncológica, el enfermo de cáncer y sus familiares.

Pilar González Navarro es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Su interés investigador se centra, principalmente, en el área de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, en concreto en el estudio de las emociones en el trabajo así como en el conflicto y la negociación laboral.



EL BINOMIO UNIVERSIDAD-EMPRESA: LA EMPLEABILIDAD COMO META DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y calidad en la universidad

Llinares Insa, Lucía I.

Dpto. de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 64010, Valencia, ESPAÑA lucia.llinares@uv.es

Córdoba Iñesta, Ana I.

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 64010, Valencia, ESPAÑA ana.cordoba@uv.es

Zacarés González, Juan José

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 64010, Valencia, ESPAÑA juan.j.zacares@uv.es

Resumen: El acceso y mantenimiento de un empleo en el mundo laboral es uno de los objetivos de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Educación Superior se ha convertido en un factor de inclusión laboral relevante en la Sociedad del Conocimiento. Las políticas públicas y los Libros Blancos de la Unión Europea indican la necesidad de formar para el empleo fomentando la empleabilidad y la utilización de dicha unión como instrumento de lucha contra el desempleo. Ahora bien, aunque la literatura sobre el tema y el discurso social aluden a la empleabilidad como elemento clave en el éxito en la transición al mercado de trabajo, existe una falta de acuerdo en las dimensiones y elementos que la componen. Es por ello que el objetivo general de la ponencia es clarificar y clasificar los elementos de empleabilidad a modo de indicadores de la misma. Estos indicadores son relevantes, tanto para el diseño y la planificación de la enseñanza, porque permiten evaluar el ajuste con el mundo laboral; como por su capacidad generadora de análisis reflexivo en todos los agentes sociales implicados. Los resultados muestran la influencia de las representaciones sociales y se concluye con la pretensión de generar una reflexión sobre los modos de interpretar la realidad y su influencia en la planificación educativa.

Palabras Clave: Inserción socio-laboral, empleabilidad, formación y Educación Superior.



Introducción

La construcción de la Europa del Conocimiento se concibe, en el EEES, desde la relación del contexto escolar y el mundo laboral (COM, 2003, 58, de 5 de febrero; LCEur 2003\1791). Más concretamente, el Consejo Europeo de Lisboa propone como herramientas para su construcción, a la educación y la formación; y como requisito básico de implementación, la adaptación de ambas a las necesidades del mundo laboral (Resolución de 24 de mayo 2005 LCEur 2005\1178; Declaración de la Sorbona, 1998). Es más, la normativa europea plantea que la integración laboral y, por tanto, la consecución del empleo, es una responsabilidad compartida del sistema educativo y la empresa (COM, 2006, 208, de 10 de mayo, LCEur 2006\2533). Esta nueva exigencia se materializa en la necesidad de favorecer la empleabilidad y adaptabilidad de los estudiantes como dimensión principal, en general, de la construcción de la Europa del Conocimiento y, en particular, como objetivo de la formación en la Universidad (Conclusión de 6 de mayo 1996, LCEur 1996\2361; MEC, 2006).

Si la educación y la formación son consideradas desde el mundo laboral medios indispensables para el fomento de la empleabilidad (Resolución de 19 de diciembre 2002 LCEur 2003\96), desde del sistema educativo, la Universidad se contempla como la agencia social por excelencia para su desarrollo. La Universidad es la instancia educativa que posee “el potencial necesario para desempeñar un papel vital en la consecución del objetivo de Lisboa de dotar a Europa de las capacidades y competencias necesarias para lograr el éxito en una economía globalizada” (COM, 2006, 208, de 10 de mayo, LCEur 2006\2533; Conclusión de 21 de febrero 2005 LCEur 2005\911) ya que aúna la investigación y la capacidad de explotación de los resultados.

En este sentido, la Universidad debe utilizar todos los recursos de los que dispone para que la formación que proporciona sea acorde con las necesidades del mercado de trabajo. Los programas universitarios, como elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben contemplar y proponer la formación en competencias transversales que contribuyan al aumento de la empleabilidad y la incorporación en el mundo laboral (Estatuto del Estudiante Universitario, Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, RCL 2010\3358). Es más, el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero plantea que el objetivo de las enseñanzas de Grado es “propiciar la consecución por parte de los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”. Plantea, pues, que se forme, junto con las capacidades más propias de la disciplina, en otras de carácter más amplio en las que se incluyen las vinculadas al empleo (COM, 2006, 208, de 10 de mayo, LCEur 2006\2533).

Así pues, parece que este acercamiento de la Universidad (COM, 2006, 208, de 10 de mayo LCEur 2006\2533) y el mundo empresarial requiere favorecer la empleabilidad de los estudiantes (Conclusión de 6 de mayo 1996 LCEur 1996\2361; COM 10 enero 2000, núm. 750; Libro Blanco “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento”) por medio de los planes de estudio a través de las programaciones de las materias. En este contexto, la empleabilidad surge como un contenido clave a modo de competencia transversal.

Son muchos los autores que han intentado esclarecer qué es la empleabilidad y cuáles son los elementos que la configuran; ahora bien, sus múltiples usos y diversos significados lo convierten en uno de los constructos más difusos del ámbito de las Ciencias Sociales (Hillage y Pollard, 1998; McQuaid y Lindsay, 2002, 2005; Córdoba, LLinares y Zacarés, en prensa). No hay, pues, un corpus teórico claro sobre este concepto; sin embargo, de modo general, parece que la empleabilidad se ha abordado desde dos perspectivas a lo largo de su historia: la perspectiva posibilista y la crítica (Llinares y cols., 2011). La perspectiva dominante y más desarrollada es la que podemos designar como perspectiva posibilista. Desde esta perspectiva, la empleabilidad es considerada la habilidad



para obtener, mantener y/o movilizarse hacia otros empleos (Formichella y London, 2005; Campos, 2003a,b; Finn, 2000; McQuaid y Lindsay, 2005) o progresar en la misma organización (Fundación Chile, 2003) con el fin de obtener un empleo que satisfaga las necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo a lo largo de la vida del empleado (Fuster, 1999). Es considerada, pues, como un proceso permanente de adquisición y logro de empleo y una oportunidad de satisfacción profesional y de dirección del aprendizaje y desarrollo (Hind, 2005).

La perspectiva crítica concibe la empleabilidad como 'aquellas disposiciones requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y que se hayan sujetas a una fuerte presión competitiva (Pérez, 2003). Presenta un discurso crítico con la aparente racionalidad del constructo (Brunet y Pastor, 2003) y lo considera eje articulador de la vida social (Serrano, 2000).

Tampoco existe acuerdo sobre los elementos que componen la empleabilidad (Llinares y cols., 2011). La mayoría de los estudios se limitan al análisis del nivel educativo (Formichella y London, 2005; Van der Heijden et al, 2006). Otros autores destacan aspectos tangibles e intangibles como la capacidad de comunicación, de manejar procesos de organización, de trabajar en equipo (Brunner, 2001; Campos, 2003a,b), el autodesarrollo del individuo (planificación de su vida profesional, actitud proactiva) (Fuster, 1999), el aprender a aprender (Rentería y Malvezzi, 2008), etc. De entre las clasificaciones con fundamentación teórica cabe resaltar la de Van der Heijden et al (2006), donde presentan una clasificación elaborada y bien fundamentada en la cual la empleabilidad está compuesta por cinco competencias: la experiencia ocupacional, la anticipación y optimización, la flexibilidad personal, el sentido corporativo y el equilibrio. Por su parte, Fugate et al (2004, 2008) consideran que la empleabilidad es un constructo multidimensional formado por tres dimensiones latentes centradas en la persona: la identidad profesional, la adaptabilidad personal y el capital humano y social. Estas dimensiones no operan de forma independiente sino de forma global. A su vez, McQuaid y Lindsay (2005) proponen, desde un enfoque amplio, una clasificación de sus componentes en factores individuales, circunstancias personales y factores externos.

Desde el punto de vista de los empresarios parece que las competencias más valoradas son: los recursos, las capacidades interpersonales, la información, los sistemas y la tecnología (Secretary of Labour's Commission on Achieving Necessary Skills; SCANS, 1991).

Junto a ello, otros autores también tienen en cuenta aspectos como: edad, tipo de institución educativa, forma de estudio, actualización o recualificación, experiencia previa, etnia, género y clase social (Harvey, 2001). Así pues, tal y como señala Van der Heijden et al (2006), no es un constructo unidimensional sino compuesto por factores muy diversos; para ser considerado empleable no todos ellos tienen que cumplirse, o sí, depende de la perspectiva desde la que nos situemos (Van der Heijden et al, 2006).

En definitiva, este panorama tan abierto muestra que la empleabilidad abarca diferentes capacidades básicas necesarias para aprender y desempeñarse con eficacia en el lugar de trabajo (Formichella y London, 2005), pero también presenta un contexto de indefinición. Se presenta, pues, como necesario desarrollar un marco coherente de indicadores y niveles de referencia para controlar los resultados y progresos en el ámbito de la educación y la formación (Resolución de 24 de mayo 2005, LCEur 2005\1178) y, más concretamente, en el contexto universitario. El objetivo, pues, de este trabajo es analizar y generar una estructura de los elementos de la empleabilidad que funcionan como contenidos educativos clave en la formación universitaria. Ésta debe ser la base de los objetivos de las programaciones, de las prácticas y de la evaluación del estudiante en cuanto a contenidos transversales vinculados al empleo. Junto a ello, debe de servir de referente y elemento de feedback con los alumnos para la medida conjunta de la empleabilidad.



Método

Para la recopilación de documentos bibliométricos se ha empleado un procedimiento similar al utilizado por Van Ijzendoorn, Juffer y Poelhius (2005) en su meta-análisis; las referencias bibliométricas fueron obtenidas a partir de diferentes búsquedas bibliográficas en bases de datos electrónicas (ERIC, PROQUEST, PsycInfo y WOK) y consulta de otras fuentes, tales como prensa especializada disponible online y páginas *web* de investigadores con enlaces a publicaciones propias y ajenas. De las referencias obtenidas a través de los procedimientos mencionados, se seleccionaron 152 artículos publicados en los últimos veinte años o publicados con anterioridad, pero de obligada lectura por su temática o relevancia.

La estructura de la empleabilidad

Los indicadores encontrados en el conjunto de publicaciones analizadas se estructuraron en función de la categorización realizada por McQuaid y Lindsay (2005) y Navarro, Millán, Cabo, Romero y Monje (2008) entre otros. Los autores recogían, como puede verse en la figura 1, tres tipos de información: indicadores de empleabilidad referidos a factores individuales, a características personales y a factores externos.

Figura 1. Estructura de los indicadores de la empleabilidad.



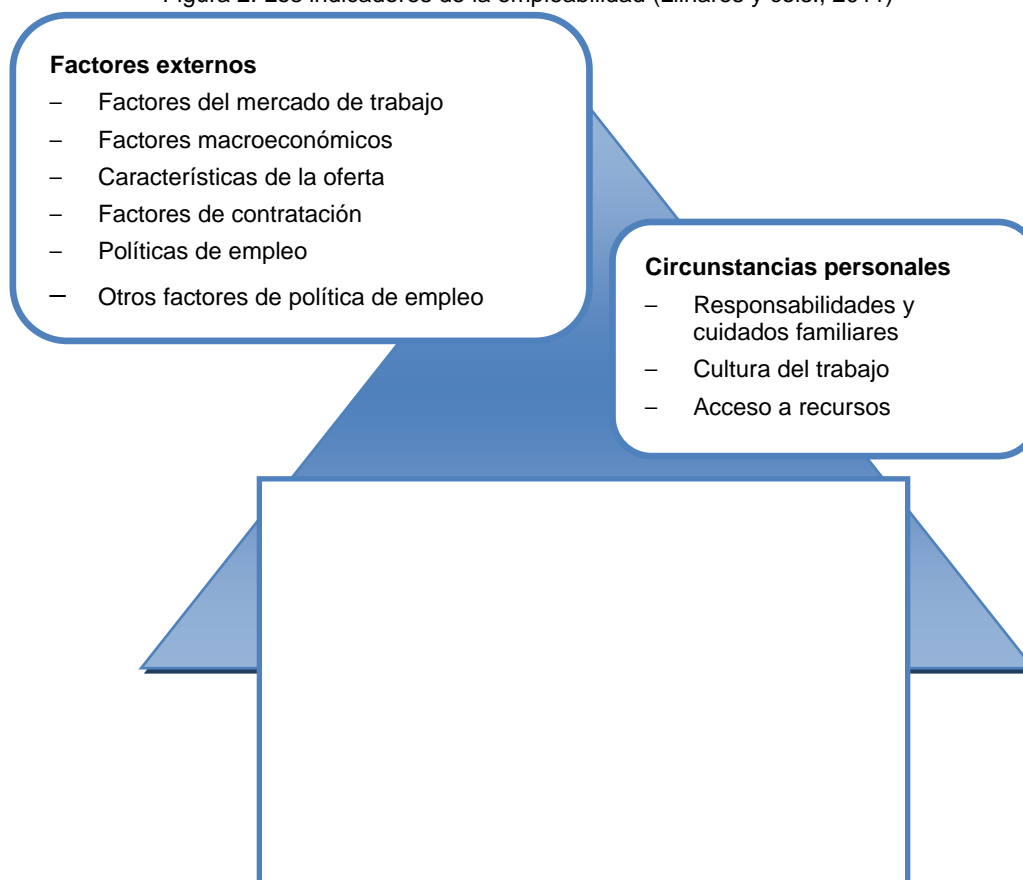
Los *factores individuales* son los que suelen tomarse en consideración en la mayoría de los casos casi exclusivamente como los únicos determinantes de la empleabilidad. Se refieren a aquéllos que se analizan desde la perspectiva posibilista, es decir, referidos al propio trabajador. Los indicadores que se contemplan en los factores individuales están en la base de la pirámide porque constituyen los elementos básicos y son los más numerosos. A su vez éstos se estructuran en subcategorías que incluyen elementos operativos de la empleabilidad. Las subcategorías que incluye, tal y como se observa en la figura 2, son las siguientes:

- Características socio-demográficas: edad, sexo, estado civil, etc.
- Atributos personales: cuidado personal, actitudes hacia el trabajo (voluntad y disposición para trabajar, actitud positiva hacia el trabajo, motivación intrínseca, etc.), cualidades personales (responsabilidad, honestidad, tolerancia al estrés y la frustración, etc.-).
- Habilidades y competencias: habilidades básicas (capacidad básica de lectoescritura, competencias TIC básicas, atención y concentración, etc.), hábitos laborales básicos (puntualidad, cuidado de los materiales, conocimiento y respeto por las normas de seguridad en el trabajo, etc.), habilidades y competencias personales generales (diligencia, autodisciplina,



- perseverancia, etc.), adaptabilidad (proactividad, flexibilidad, etc.), habilidades sociales (habilidades sociales básicas de comunicación interpersonal, asertividad, gestión positiva del conflicto, etc.), potencial de aprendizaje (aprender a aprender, interés por aprender, etc.), análisis de situaciones y toma de decisiones (toma de decisiones, juicio, comprender las acciones y las consecuencias, etc.).
- d) Formación: cualificaciones académicas y profesionales formales, cualificaciones para el trabajo específico, formación no reglada e intereses formativos.
 - e) Conocimiento básico del empleo: habilidades transferibles habitualmente relevantes, habilidades profesionales específicas.
 - f) Vida laboral: experiencia laboral en el mercado normalizado y precaria informal, desempleo, referencia laborales, perfil profesional y actividades laborales no remuneradas.
 - g) Búsqueda de empleo: iniciativa de búsqueda de empleo, técnicas de búsqueda de empleo (planificación de la búsqueda de empleo, uso efectivo de los servicios de búsqueda formales/recursos de información, capacidad para elaborar el curriculum o cumplimentar formularios de solicitud, etc.), conocimiento del mercado de trabajo (conciencia de la ubicación y tipo de oportunidades del mercado laboral, enfoque realista para la orientación laboral, conocimiento de legislación y recursos públicos de ayuda para crear la propia empresa, etc.).
 - h) Salud: salud física, salud mental, dependencias, antecedentes médicos, discapacidad y certificado de minusvalía.
 - i) Movilidad geográfica y flexibilidad laboral: movilidad geográfica, flexibilidad salarial y ahorros y flexibilidad laboral y disponibilidad.

Figura 2. Los indicadores de la empleabilidad (Llinares y cols., 2011)



Las *circunstancias personales* que condicionan el desempeño del trabajo se refieren a responsabilidades familiares (estructura familiar, hijos, familiares mayores, etc.), cultura del trabajo



predominante en los diferentes contextos vitales (en la familia, en la comunidad, existencia en otras relaciones personales, etc.), acceso a los recursos como transporte y vivienda (régimen de vivienda, conocimiento de la red pública de transporte, acceso a transporte privado o fácilmente disponible, etc.), situación económica (gestión de ingresos/deudas, nivel de ingresos familiares, alcance y duración de dificultades financieras, etc.) y apoyo social (acceso a redes de apoyo, número, variedad y estado de las redes de apoyo, etc.). Se presentan en el punto medio de la pirámide por ser escenarios que aunque condicionan laboralmente a las personas, son supuestamente controlables.

Por su parte, los *factores externos* al sujeto son los menos numerosos en la literatura sobre el tema pero no menos importantes desde el punto de vista educativo. Se refieren a condicionantes relacionados con el mercado de trabajo (grado de control de la demanda, naturaleza y cambios de la demanda, grado de competencia requerido por el puesto, etc.), factores macroeconómicos (estabilidad macroeconómica, confianza en la empresa, grado y naturaleza de la demanda laboral en la economía nacional, etc.), características de la oferta (remuneración, condiciones de empleo, horas de trabajo y prevalencia del trabajo por turnos, etc.), factores de contratación (contratación formal, procedimiento de selección, preferencias generales de los empresarios en la selección de personal, etc.), políticas de empleo (accesibilidad a los servicios públicos y tecnología de búsqueda de empleo, intervención de los servicios públicos, incentivos, etc) y otros factores de política de empleo (accesibilidad y asequibilidad del transporte público, cuidado de niños, otros servicios de apoyo, etc.). Se presentan en el vértice superior de la pirámide porque en escasas ocasiones han sido tenidos en cuenta por la literatura sobre el tema ya que no dependen de la persona en condición de empleabilidad.

La responsabilidad laboral de la Universidad y la empleabilidad como contenido educativo en el EEES

Tal y como se ha comentado a lo largo de esta ponencia, la empleabilidad es una de las tres metas que definen el proceso de convergencia europea en el EEES (Ley de Coordinación del Sistema Universitario Valenciano, Ley 4/2007, de 9 de febrero, LCV 2007\79). Uno de los recursos para el aumento de la empleabilidad en la Universidad es su desarrollo como contenido en el plan de estudios. Es por ello que se plantea que los programas universitarios deben estructurarse teniendo en cuenta este contenido curricular (COM, 2006, 208, de 10 de mayo LCEur 2006\2533).

El sistema universitario se consolida así como el principal dispositivo y agente responsable de incorporación al mundo laboral de los estudiantes universitarios (Cardenal, 2006). Esta redefinición progresiva de la función del sistema educativo en el sistema social aumenta las exigencias que se plantean a la Universidad y le asigna tareas que no le eran propias como es la concreción de los indicadores de empleabilidad. Cardenal (2006) afirma que en el contexto de crisis actual, el EEES fija su objetivo de inserción laboral sobre el sistema universitario y obliga a rediseñar las funciones sociales de la institución; los títulos universitarios son considerados condición necesaria para el éxito en el mundo laboral pero no suficiente y se requiere la formación en las competencias para el empleo.

El problema que subyace es, por tanto, la concreción de los indicadores de empleabilidad que permitan identificar las competencias a formar desde un punto de vista educativo. Este es el objetivo del trabajo que aquí se presenta; el análisis y la estructuración de todos los indicadores de empleabilidad presentados en la literatura científica. Los elementos de la empleabilidad se han presentado en el apartado de resultados. Sobre ello, cabe resaltar que, en primer lugar, la mayor parte de indicadores tienden a otorgar la responsabilidad de la empleabilidad al estudiante. Desde esta perspectiva, cada uno debe gestionar sus competencias y cualidades para poder desenvolverse con éxito entre las incertidumbres laborales, transformarlas en oportunidades (Boltanski y Chiapello, 2002). Por el contrario, la falta de las competencias y cualidades y/o su mala gestión es la causa de la



falta de empleo y/o de las condiciones precarias del mismo y de los escasos derechos laborales. La perspectiva crítica informa que ésta es la base de la legitimación de las diferencias laborales del sistema neoliberal.

En segundo lugar, una mirada a los indicadores concretos de empleabilidad muestra la atomización de la conducta en un listado de indicadores que se caracterizan por una gran heterogeneidad. La representación social del perfil del trabajador competente y el mercado laboral parecen requerir mayor preparación académica y alta capacidad de adaptación a ambientes en constante evolución y cambio. Esto lleva a plantear si la medida de empleabilidad no debería considerar algunos factores de una base común para todo grupo social y profesión, junto a unas habilidades, competencias, atributos, etc. diferentes que se ajustasen a la singularidad de la persona, sus circunstancias y a los factores externos.

En tercer lugar, el fomento de la empleabilidad en la Universidad requiere la adecuación de los métodos de enseñanza-aprendizaje a dicho contenido. La metodología de enseñanza-aprendizaje que se aplica de modo general en la universidad parece resultar todavía insuficiente o incompleta para desarrollar el amplio abanico de dimensiones de empleabilidad que demanda el mercado laboral. Junto a ello, cabe destacar, también, que hasta el momento no se ha presentado una sistematización de la formación en competencias a través de la progresión en los estudios universitarios; no se ha delimitado a nivel europeo las dimensiones de empleabilidad a trabajar en el grado frente a las que se deberían abordar en un nivel de máster.

Junto a ello, cabe señalar que, pese a que el EEES considera que los sistemas universitarios que fomentan la capacitación específica para el empleo son más efectivos a la hora de encontrar trabajo, la realidad no parece presentar dicho ajuste. No se han llevado a cabo suficientes estudios que analicen los itinerarios seguidos por los jóvenes dentro del sistema educativo y su repercusión en la transición al mercado laboral (Moreno, 2008). Es más, algunos autores hablan de la formación de la empleabilidad como mito (Boltanski y Chiapello, 2002). Los datos muestran que ser empleable no es garantía de convertirse en empleado en el tipo de trabajo deseado y con las condiciones necesarias (McQuaid y Lindsay, 2005). Además, no hay confianza en el sistema educativo en general, y en la Universidad en particular, para asegurar una adecuada inserción en el mercado laboral en las condiciones en que se presenta. Buchmann (2002) plantea que si se tiene en cuenta la estabilidad y la seguridad en el empleo, la formación en competencias para el empleo puede comportar dificultades debido a los cambios en el empleo. Este panorama requiere retomar el objetivo de la formación universitaria en un contexto en donde se le otorga la responsabilidad de la inserción laboral.

Por último, cabe resaltar que todas las cuestiones que se han planteado pretenden aportar un primer acercamiento analítico a una realidad relativamente nueva, que requiere mayor sistematización, tanto por parte de los investigadores, como de los agentes sociales para los que resulta ser un instrumento de trabajo. La medida de la empleabilidad requiere de los agentes relevantes en el sistema universitario una reflexión conjunta que permita su uso en función de los fines sociales ampliando su concepción a otras instancias que no sean únicamente el individuo.

Referencias Bibliográficas

- BOLTANSKI, L. Y CHIAPELLO, E. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal
- BRUNET, I. Y PASTOR, INMA (2003). Tercera Vía, Comisión Europea y Estrategias de Empleabilidad. Anduli, 3, 11-25.
- BRUNNER, J. (2001). Competencias de empleabilidad. Disponible en: www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html.



- BUCHMANN, M. (2002): Labour Market Entry and Beyond: Some Reflections on the Changing Structure of Work. *Education & Training*, 44, 4/5, 217-223.
- CAMPOS, G. (2003a): Implicaciones del Concepto de Empleabilidad en la Reforma Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- CAMPOS, G. (2003b): Implicaciones Económicas del Concepto Empleabilidad. *Aportes* 8, 23, 101-111.
- CARDENAL, M.E. (2006). La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, 341, 281-299.
- FINN, D. (2000). From full employment to full employability: a new deal for Britain's unemployed?. *International Journal of Manpower*, 21, 384-399.
- FORMICHELLA, M. Y LONDON, S. (2005). Reflexiones acerca de la Noción de Empleabilidad. Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Disponible en: http://www.aaep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf
- FUGATE, M.; KINICKI, A. Y ASHFORTH, B. (2004). Employability: A Psycho-social Construct, its Dimensions, and Applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 14-38.
- FUGATE, M. Y Kinicki, Angelo (2008): A Dispositional Approach to Employability: Development of a Measure and Test of Implications for Employee Reactions to Organizational Change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 81, 3 , 503-527.
- FUNDACIÓN CHILE (2003) Las competencias de empleabilidad. Una aproximación al modelo del Programa de Competencias Laborales de Fundación Chile, en el marco del Proyecto FDI-UNESCO, 1998.
- FUSTER, J. (1999): Empleabilidad: la capacidad de una persona. Disponible en: <http://www.fundipe.es>.
- HARVEY, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109.
- HILLAGE, J. Y POLLARD, E. (1998): Employability: Developing a Framework for Policy Analysis. Research Report RR85. Brighton: Institute for Employment Studies, DfEE.
- HIND, P. (2005): Making room for career change. *Career Development International*, 10 (4), 268-74.
- LLINARES, L.; CÓRDOBA, A. Y ZACARÉS, J. (2011): La Medida de la Empleabilidad desde las Empresas de Inserción Social. En A. Córdoba e I. Martínez (Coords.), Trabajo, Empleabilidad y Vulnerabilidad Social: Condicionantes y Potencialidades de la Integración a través de las Empresas de Inserción Social. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universitat de València.
- MCQUAID, R. Y LINDSAY, C. (2002). The 'Employability Gap': Long-term Unemployment and Barriers to Work in Buoyant Labour Markets. *Environment and Planning C: Government and Policy* 20 (4), 613-628.
- MCQUAID, R. Y LINDSAY, C. (2005): The Concept of Employability. *Urban studies*, 42 (2), 197-219.
- MEC (2006). Borrador de propuesta DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS DE GRADO Y MÁSTER. Madrid: MEC.
- MORENO, A. (2008): Tomo II: Economía, Empleo y Consumo. Las Transiciones Juveniles en el Contexto de la Globalización. En A. López, G. Gil, A. Moreno, D. Comas, M.J. Funes y S. Parella, Informe 2008. Juventud en España. Economía, Empleo y Consumo. Injuve. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
- NAVARRO, J.; MILLÁN, C.; CABO, A.; ROMERO, P. Y MONJE, M. (2008). Cuestionario Sociométrico de la Empleabilidad. Valencia: Pactem Nord.
- PÉREZ, C. (2003). El Discurso de la Empleabilidad y las Funciones del Sistema Educativo. Repercusiones para la Sociología de la Educación. X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/perezsanchez.pdf>.
- RENTERÍA-PÉREZ, E. Y MALVEZZI, S. (2008). Empleabilidad, Cambios y Exigencias Psicosociales en el Trabajo. *Universitas Psychologica*, 2 (2), 319-334.



- SECRETARY OF LABOUR'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991): What work requires of schools: A SCANS Report for America 2000. US Department of Labour. Disponible en: <http://academicinnovations.com/report.html>
- SERRANO, A. (2000): Tackling Youth Unemployment in Europe. Brussels: ETUI.
- VAN DER HEIJDE, C. Y VAN DER HEIJDEN, B. (2006): A Competence-based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability. Human Resource Management, 45, 3, 449-476.
- VAN IJZENDOORN, M. H., JUFFER, F. Y POELHIUS, C. W. (2005). Adoption and cognitive development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. Psychological Bulletin, 131 (2), 301-316.

Reseña Curricular de la autoría

Lucía I. Llinares Insaes Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Su interés investigador se centra, principalmente, en el análisis de la intervención de la problemática psicosocial de poblaciones vulnerables y en riesgo de exclusión social y laboral así como en el estudio de diversos aspectos psicosociales de la enfermedad oncológica, el enfermo de cáncer y sus familiares.

Ana I. Córdoba Iñesta es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se centran principalmente en el estudio de los colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión social y su inserción en el mercado laboral y en el estudio de los factores que influyen sobre la resiliencia del adolescente.

Juan José Zacarés González es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València. Sus intereses de investigación se centran en la madurez psicológica y desarrollo de la personalidad en la adultez y vejez y el desarrollo de la identidad en la adolescencia y en la adultez emergente, tanto en sus aspectos básicos como aplicados o de intervención.



EL DESAFÍO DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Pérez Cusó, Javier

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA javierperezcusos@um.es

Martínez Juárez, Mirian

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA ammartinez@um.es

Martínez Clares, Pilar

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA apmclares@um.es

Resumen: La tutoría universitaria se perfila como uno de los factores necesarios de apoyo y asesoramiento didáctico–curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre éstos, el profesorado y la propia institución. En consecuencia, es responsabilidad de la Universidad como institución, y más concretamente de sus órganos de decisión y gobierno, garantizar la orientación y la tutoría a todo el alumnado a lo largo de su proceso formativo en este sistema. Desde este trabajo, pretendemos indagar sobre la utilización que el alumnado hace de la tutoría, así como lo que realmente demanda a ésta, con la intención de introducir aspectos de mejora en las diferentes acciones implementadas para potenciar su desarrollo y dotarla de un carácter proactivo.

Palabras Clave: Tutoría Universitaria, Calidad de la Educación, Innovación, Excelencia, Espacio Europeo de Educación Superior.



Introducción

La universidad española, igual que las de la Unión Europea, en el proceso de convergencia que recientemente hemos vivido, ha tenido como finalidad prioritaria construir un Sistema Europeo de Educación Superior. Entre los objetivos de este proceso está el de mejorar el servicio que la institución universitaria presta a la sociedad. Constatamos, en la multitud de documentación existente en la última década, que hay una unanimidad en toda la comunidad universitaria por mejorar la calidad y, a través de ella, alcanzar la excelencia. La conjunción de ambos aspectos va a permitir aumentar la *economía del conocimiento* y, con ello, la Unión Europea se puede situar en posición de competir con las economías más dinámicas, como es el caso de Estados Unidos o Japón. Este proceso implica transformaciones y, entre ellas, el denominado *cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje* en el que ocupa un lugar destacado el profesorado, que pasa a ejercer un rol de facilitador del aprendizaje, abandonando el puramente transmisor. Ante esta nueva situación, entre las funciones docentes, la tutoría alcanza un papel trascendental y llega a convertirse en un elemento esencial del servicio que la universidad presta.

La función tutorial en la universidad no es un tema nuevo, tal y como se puede contemplar tanto en los estatutos como en los reglamentos de las universidades españolas. No obstante, comienza a suscitar interés hace más de una década, interés reflejado en numerosos estudios y trabajos publicados (Álvarez Pérez, 2002; Lázaro, 2002; Lobato, 2003; Zabalza, 2003; García Nieto, Asensio, Carballo, García García y Guardia, 2004; Rodríguez Espinar, 2008; Sanz Oro, 2005, 2009; entre otros), en los que se evidencia la importancia que tiene la tutoría, no sólo en la labor docente, sino también en la formación integral de nuestros futuros titulados. Sin embargo, en la universidad actual, a pesar del esfuerzo que se está realizando por introducir diversas acciones orientadoras, así como de potenciar diferentes servicios de orientación y asesoramiento de modo profundo y generalizado, *“la orientación es una asignatura pendiente”* y *“aún no ha sido reconocida su dimensión fundamental y su conexión con la calidad de la educación”* (Apodaca y Lobato, 1997, p.15).

De esta forma la tutoría no es una función de nuevo desarrollo, puesto que desde la propia existencia de la institución universitaria viene realizándose ese seguimiento, orientación y tutelaje del profesorado universitario hacia sus estudiantes, pero, actualmente, es prioritario la implantación de un nuevo modelo que involucre nuevas maneras de concebir y plantear la misma. Diversos analistas, entre otros García Nieto (2008), Sobrado (2008), Cano (2009) o García y Troyano (2009), señalan una serie de factores de la universidad y sociedad actual que demandan este nuevo replanteamiento; factores que hacen referencia a la diversidad del alumnado, la propia y compleja estructura organizativa de las universidades y la diversificación del currículo académico, la masificación en las aulas, el alto nivel de fracaso académico y de abandono de estudios, la creciente movilidad de los estudiantes, la difícil inserción laboral de los titulados universitarios, así como la creencia de considerar a los estudiantes universitarios, pese a su mayoría de edad, lo suficientemente maduros y autónomos.

Todo este conjunto de motivos, nos hace considerar que la tutoría no puede ser algo secundario, apendicular o accidental, ni tampoco espontáneo o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesorado; sino todo lo contrario, cada vez más, debe concebirse como una acción sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Para ello se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas y en la propia ordenación docente. Sólo así puede llegar a ser un elemento importante de calidad y equidad, dotándola de tiempos y espacios.



Mediante la tutoría universitaria se puede contribuir, evidentemente, con la ayuda y colaboración estrecha de otros servicios universitarios (Centros de Orientación e Información para el Empleo, Servicios de Orientación Universitaria, Servicios de Asesoramiento Personal, Servicios de Información Universitaria, etc.) a acompañar al estudiante en su proceso formativo y contribuir a su desarrollo integral.

Se podría afirmar que la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los grandes fines y objetivos de la Orientación a lo largo de la vida, dentro de la cual se inscribe, y que sintetizamos en informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones. Por tanto, la contribución específica de la función tutorial a la educación universitaria reside en que puede ser un valioso medio para evitar que el proceso educativo del universitario se fragmente en partes y especializaciones sin ningún o con poco sentido de unidad, pues desde esta visión se apuesta por armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la formación del universitario (conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas) para que ésta llegue a ser una verdadera educación integral; conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en el que se contemplen todas las facetas y necesidades que configuran la realidad total del alumnado universitario; garantizar una adecuada formación académica, científica, técnica y profesional del estudiante; encaminar al alumno/a hacia la madurez personal y el crecimiento intelectual y científico; favorecer la formación de un verdadero espíritu, estilo y perfil universitario; asesorar, guiar y orientar el proceso educativo; apoyar y favorecer sus estilos, enfoques y modos de aprendizaje; en definitiva, servir, en cierto modo, de referente y apoyo para que éste pueda tener en el profesor/a un maestro, guía y modelo a seguir e imitar por su grado de competencia, coherencia y equilibrio personal (García Nieto *et al.*, 2004).

Somos conscientes de que la tutoría, para que pueda llegar a ser un elemento de calidad en la institución universitaria, debe concebirse como un proceso intencional, continuo, coherente y acumulativo, con objetivos claros y debidamente programados a lo largo de toda la trayectoria curricular del alumnado; disponer de los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo con un mínimo de eficacia; estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de las demás actividades científicas y formativas que supone la actividad académica; suponer un modo de intervención educativa, diferenciada e integral, que tiene en cuenta las necesidades y peculiaridades de cada alumno/a; estar comprometida y apoyada por los diferentes agentes y estamentos de orientación universitaria; procurar implicar activamente al alumno/a en su formación y en la vida universitaria, garantizando su protagonismo y libertad personal con el fin de fomentar su autoaprendizaje y autoformación, y basarse en el respeto y la aceptación mutua de profesorado y alumnado, ya que su desarrollo implica un clima de relaciones interpersonales satisfactorio (García Nieto *et al.*, 2004; Gálvez *et al.*, 2008; Sanz Oro, 2009), por lo que supone un cambio de actitud importante, pues requiere una formación mínima y, posiblemente, esto sea la verdadera asignatura pendiente a la que antes aludíamos.

A partir de estas condiciones, la tutoría se puede llevar a la práctica desde múltiples aproximaciones, tal y como indican los trabajos de Lázaro (1997), Lobato (2003), García Nieto *et al.* (2004), Hernández y Torres (2005), Álvarez y González (2008), Rodríguez Espinar (2008) o Castillo, Torres y Polanco (2009). En los últimos años, y debido tanto a la difusión de la necesidad de desarrollo de la tutoría universitaria como a la disponibilidad de medios telemáticos, han surgido nuevos medios y espacios en los que desarrollar la acción tutorial, además de la clásica relación personal en el marco del despacho del profesor/a. Así, podemos hablar de distintas modalidades de tutoría, teniendo en cuenta la relación con el tutor/a o cómo éste la organice, de forma que podemos hablar de tutoría personal, tutoría grupal y tutoría virtual.



De los tres tipos de tutoría que comprenden esta clasificación es posible que la tutoría personal sea la más conocida, además de la más comúnmente utilizada. Consiste en esa relación presencial, cara a cara, entre el tutor/a y el estudiante. Una relación en la que puede conseguirse una gran profundización, dependiendo siempre de las competencias del tutor/a y de las demandas y características del estudiante. Por su parte, la tutoría grupal es un tipo de tutoría con menor tradición en nuestro contexto universitario, pero que en los últimos años está cobrando fuerza, al menos a nivel documental. Consiste en la relación de tutoría que se establece entre un tutor/a y un grupo de alumnos/as. En estas tutorías se pueden trabajar diferentes tipos de contenido, como el seguimiento académico, orientación para la inserción laboral, toma de decisiones, etc. Quizás pueda adolecer de un menor nivel de profundización en la relación alumno/a – tutor/a, pero puede enriquecerse a través de la participación de todo el grupo. En cuanto a la tutoría virtual, dado el gran avance de las TICs y el uso generalizado de las mismas entre el profesorado y el alumnado, es una modalidad que alcanza cada vez más fuerza, ya que éstas se convierten en un potente medio a través del que desarrollar la acción tutorial, a partir de la utilización de los diferentes recursos y herramientas integradas en el entorno formativo telemático de cada universidad. Está claro que las TIC pueden realizar interesantes aportaciones al desarrollo y mejora de la tutoría universitaria, como apuntan diferentes autores (Bierema y Merriams, 2002; Monserrat, Gisbert e Isus, 2007; García Valcárcel, 2008), entre las que destacamos el hecho de que reducen las barreras de espacio y tiempo en la comunicación, pueden posibilitar un mayor intercambio de información y contribuir a facilitar el diálogo, al eliminar aspectos problemáticos como la jerarquía o diferencias de rol, puesto que a través de los medios telemáticos se establece en ocasiones un primer contacto entre profesor/a y alumno/a que posteriormente facilitará el contacto presencial.

Independientemente de la tipología y modalidad por la que se opte, pues no son excluyentes entre sí, lo que es un hecho es el interés especial que cobra en los últimos años la tutoría universitaria. Es por ello que desde este trabajo se pretende realizar una aportación empírica que contribuya a conocer la voz de los estudiantes en relación a la información que poseen respecto a la misma, así como el uso y las demandas que hacen, concretando nuestra muestra en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Objetivos

1. Comparar la utilización de los diferentes tipos de tutoría y el uso de las diferentes herramientas virtuales.
2. Describir e identificar el grado de utilización de diferentes herramientas virtuales para diferentes ámbitos de la tutoría universitaria.
3. Determinar las diferencias entre estudiantes noveles y estudiantes veteranos respecto a la demanda y utilización de la tutoría universitaria.
4. Jerarquizar el grado de conocimiento que los estudiantes tienen de los diferentes servicios de orientación de la Universidad de Murcia.

Metodología

Participantes

Los participantes de nuestro estudio son estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia de las titulaciones de 1º de Grado en Educación Primaria, 3º y 5º de la Licenciatura en Pedagogía y 3º de la Diplomatura en Educación Social, constituyendo un total de 607 estudiantes que se distribuyen tal y como queda reflejado en la Tabla 1.



	Hombres	%	Mujeres	%	TOTAL	% grupo
Primer curso: Grado en Educación Primaria	120	78.95	257	56.48	377	62.11
Tercer curso: Licenciado en Pedagogía	16	10.53	87	19.12	103	16.97
Quinto curso: Licenciado en Pedagogía	7	4.61	65	14.29	72	11.86
Tercer curso: Diplomado en Educación Social	9	5.92	46	10.11	55	9.06
TOTAL	152	25.04	455	74.96	N=607	

Tabla 1. Distribución de los participantes por titulación, curso y sexo.

A simple vista se observa una diferencia en la representación por sexo de los participantes, de los cuales 152 son hombres y 455 mujeres. Esta diferencia se puede deber a la propia diferencia en la representación por sexo que existe en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Por otra parte, el hecho de que los estudiantes pertenezcan a cursos diferentes responde a la intención de identificar necesidades relacionadas con la tutoría que atiendan al inicio de los estudios, el ecuador de la carrera o la finalización de la misma, participando en este estudio 377 estudiantes de primer curso y 230 de cursos superiores.

Instrumento

El instrumento de medida y recogida de información ha sido un cuestionario diseñado *ad hoc*, denominado *Cuestionario de Tutoría Universitaria (CTU)*. Está compuesto por una serie de cuestiones y escalas referidas a la necesidad e importancia de la tutoría universitaria, el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la misma, demandas que realizan, competencias requeridas al tutor/a, uso de diferentes modalidades de tutoría, así como referidas a la utilización de las herramientas que conforman la plataforma virtual de la Universidad de Murcia, SUMA. Debemos señalar que esta plataforma ya no está en uso, pero las herramientas analizadas son las habituales en las aulas virtuales universitarias, por lo que los resultados y conclusiones de este estudio continúan siendo relevantes.

En el cuestionario se diferencian preguntas relacionadas con la identificación de los participantes, entre las que se incluyen la titulación, el curso y el sexo, con el objetivo de identificar la muestra de estudiantes y realizar las comparaciones pertinentes; tres preguntas cerradas relacionadas con aspectos generales de la tutoría como la necesidad de la misma en la formación universitaria de los participantes, la información de la que disponen acerca de la organización, funciones y finalidad de la tutoría y el conocimiento del Plan de Acción Tutorial de su centro; por último, cinco escalas formadas por diferente número de ítems, con tres opciones de respuesta (Mucho, Regular y Nada), y que podemos concretar en las siguientes: *Valoración de la Tutoría Universitaria* ($\alpha=.712$), *Demanda a la Tutoría Universitaria* ($\alpha=.801$), *Competencias demandadas al tutor/a universitario* ($\alpha=.753$), *Empleo de herramientas virtuales para la tutoría* ($\alpha=.547$) y una escala denominada *Utilización de la Tutoría Universitaria*, que se ha empleado para la valoración del uso de diferentes modalidades de tutoría: personal ($\alpha=.865$), virtual ($\alpha=.877$) y grupal ($\alpha=.899$), así como para la valoración del empleo de diferentes herramientas del aula virtual de la Universidad de Murcia para la tutoría: Contenidos ($\alpha=.836$), Tablón ($\alpha=.857$), Tutorías ($\alpha=.884$), Foros ($\alpha=.899$), FAQs ($\alpha=.958$) y Chat ($\alpha=.927$). En el apartado de *Resultados* se presenta la información analizada que responde directamente a los objetivos planteados en este trabajo.



Procedimiento

En primer lugar, y tras la revisión de la literatura acerca del tema, se diseña el cuestionario descrito anteriormente por el equipo de investigación de este trabajo y se realiza la validación de contenido por parte de un grupo de expertos.

En segundo lugar, se administra el cuestionario a los grupos de estudiantes mencionados en el apartado de *Participantes* en el segundo cuatrimestre del curso 2010-2011. La aplicación tiene lugar en horario de clase práctica, con el doble objetivo de asegurar un número mínimo de asistentes y de que la muestra corresponda a estudiantes que asisten a clase con asiduidad. Para ello se cuenta con la participación del profesorado de cada titulación que imparte docencia durante ese periodo. En la sesión de aplicación del CTU se explica la finalidad de la investigación y se indica el procedimiento de cumplimentación, así como la necesidad e importancia de responder a todos los ítems del cuestionario para que este sea considerado como válido. El tiempo estimado para la cumplimentación del cuestionario es de unos 20 minutos y ésta es totalmente voluntaria, garantizando el anonimato de los participantes.

Finalmente, se introduce la información recabada en una base de datos bajo SPSS v.17 y se realizan los pertinentes análisis de fiabilidad (*Alfa* de Cronbach), que en la mayoría de los casos arroja valores considerados altos o muy altos, y validez de constructo (Análisis Factorial) de las diferentes escalas que componen el instrumento. En la mayoría de las escalas aparecen dos componentes, uno referido a la tutoría en el ámbito académico y un componente relacionado con aspectos no académicos de la tutoría (resolución de conflictos, orientación para la inserción laboral, etc.). En la comparación entre grupos se emplean estadísticos no paramétricos puesto que los datos del trabajo no cumplen con el criterio de normalidad. Esto se verifica mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Puesto que la presentación de muchos de estos análisis excede la finalidad de esta ponencia, remitimos al lector a la consulta del trabajo de Pérez Cusó (2012).

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos siguiendo el esquema de los objetivos propuestos para este trabajo. Para el primero de ellos (Comparar la utilización de los diferentes tipos de tutoría y el uso de las diferentes herramientas virtuales), señalar que en el cuestionario se aplicó la *Escala de utilización de la Tutoría Universitaria* a las modalidades de tutoría personal, grupal y virtual, con el objetivo de analizar cuál de los tres tipos de tutoría es más utilizada por los estudiantes. Para la comparación se emplea la prueba de *Friedman*, que detecta diferencias significativas en la utilización de los diferentes tipos de tutoría. En la siguiente tabla (2) podemos observar los estadísticos de la prueba, así como los rangos de cada una de las escalas.

	Rango promedio	Chi-cuadrado gl Sig.
Empleo de la tutoría virtual	2.36	44.966
Empleo de la tutoría personal/individual	1.89	2
Empleo de la tutoría grupal	1.75	.000

Tabla 2. Diferencias utilización tipos de tutoría.



Se aprecia que la tutoría virtual es la más empleada por los estudiantes, seguida de la tutoría personal y, por último, de la tutoría grupal. Entendemos que la modalidad virtual de la tutoría se incluye de modo importante en la vida universitaria, prefiriéndose su uso por encima de otras modalidades. Creemos que las TICs pueden realizar interesantes aportaciones a la tutoría, por cuestiones relacionadas con la facilitación de la comunicación, como ya se ha mencionado, pero también es cierto que no puede sustituir completamente a otros tipos de tutoría como la personal o la grupal. Será necesario pues potenciar estos otros tipos, especialmente la grupal, con un menor recorrido en la universidad, pero con grandes aportaciones a la consecución de ésta.

Para el segundo objetivo (Describir e identificar el grado de utilización de diferentes herramientas virtuales para diferentes ámbitos de la tutoría universitaria) es interesante analizar, dentro de la variedad de herramientas que ofrece el entorno virtual SUMA, cuáles han sido más utilizadas por los estudiantes para la relación tutorial. Así, se han comparado mediante la prueba de *Friedman* tanto la *Escala de utilización de la tutoría*, referida a las diferentes herramientas, como las sub-escalas basadas en el análisis factorial relacionadas con la tutoría académica y no académica. De este modo se puede conocer qué herramientas se utilizan en mayor medida para ambos tipos de tutoría.

	GLOBAL Rango promedio	Tutoría académica Rango promedio	Tutoría no académica Rango promedio
Contenidos	4.24	2.98	2.76
Tablón	4.79	2.79	2.47
FAQS	2.02	-	-
Tutorías	5.06	2.74	3.04
Foros	2.98	1.49	1.73
Chat	1.91	-	-
	Chi-cuadrado:1502.417 gl: 5 Sig:.000	Chi-cuadrado:670.103 gl: 3 Sig:.000	Chi-cuadrado:391.777 gl: 3 Sig:.000

Tabla 3. Diferencias utilización herramientas virtuales para la tutoría.

En primer lugar, vemos en la tabla 3 que, tanto en la escala general como en las referidas a tutoría académica y no académica, encontramos diferencias significativas en cuanto al empleo de las diferentes herramientas. Las menos empleadas por los estudiantes son *Foro*, *FAQs* y *Chat*, mientras que *Contenidos*, *Tablón* y *Tutorías* son las más utilizadas. Las diferencias que encontramos en la utilización de herramientas para la tutoría académica y no académica es que, en el caso de ésta última, los estudiantes emplean en mayor medida la herramienta *Tutorías* que para la tutoría académica pasa al tercer lugar. Más que la concreción de qué herramientas se emplean en mayor medida para un tipo de tutoría u otro, con esta prueba se evidencia el hecho de que se tienden a emplear más unas herramientas que otras, por lo que para potenciar una tutoría universitaria amplia en contenidos y modalidades, debe potenciarse la utilización de un amplio abanico de herramientas virtuales, que se adapten más a uno u otro tipo de tutoría.

Por otro lado, resulta interesante realizar la comparación entre la demanda y utilización de la tutoría universitaria entre estudiantes que acaban de iniciar su andadura universitaria y aquellos que ya tienen cierta experiencia, por lo que el tercer objetivo que nos marcamos en este trabajo es realizar dicha comparación.

En esta comparación podemos encontrar diferencias significativas en las escalas *Demanda de tutoría universitaria* (específicamente en la sub-escala referida a la tutoría académico-profesional), *Demanda*



de competencias al tutor/a (en las dos sub-escalas que la componen, competencias técnicas y metodológicas y competencias personales y participativas) y en la *Escala de utilización de la tutoría* aplicada a la tutoría virtual (sub-escala académica) y a la utilización de las herramientas *Tutorías*, *Tablón* y *Foros* para la *tutoría académica*, así como la utilización de *Foros* para la *tutoría no académica*. En la tabla 4 se puede comprobar como en algunas de las escalas las diferencias son a favor de los estudiantes de primero, mientras que en otras son a favor de los estudiantes veteranos.

		N	Rango	Suma de rangos	U Mann-Whitney (Z) Sig.
Demanda de tutoría académico-profesional	Noveles	370	287.78	106477.00	37842.000
	Veteranos	228	318.53	72624.00	(-2.170) .030
Competencias Demandadas al Tutor/a Universitario	Noveles	365	273.14	99697.50	32902.500
	Veteranos	223	329.46	73468.50	(-4.015) .000
Demanda de competencias técnicas y metodológicas.	Noveles	370	275.51	101940.00	33305.000
	Veteranos	225	334.98	75370.00	(-4.337) .000
Demanda de competencias personales y participativas.	Noveles	371	286.98	106469.50	37463.500
	Veteranos	225	317.50	71436.50	(-2.322) .020
Utilización "Tutorías" tutoría académica.	Noveles	318	252.04	80149.00	29428.000
	Veteranos	208	281.02	58452.00	(-2.277) .023
Utilización Tablón tutoría académica	Noveles	368	288.70	106242.00	38346.000
	Veteranos	229	315.55	72261.00	(-2.046) .041
Utilización Foros	Noveles	351	330.48	115997.00	23701.000
	Veteranos	222	218.26	48454.00	(-8.367) .000
Utilización Foros tutoría académica	Noveles	361	338.21	122092.50	24112.500
	Veteranos	224	220.15	49312.50	(-8.774) .000
Utilización Foros tutoría no académica	Noveles	352	309.78	109042.00	31230.000
	Veteranos	222	252.18	55983.00	(-5.014) .000

Tabla 4. Diferencia entre estudiantes noveles y veteranos (U Mann-Whitney).

En cuanto a las escalas en las que las puntuaciones son superiores en el grupo de estudiantes de primer curso nos encontramos con diferencias significativas en las relacionadas con el empleo de la herramienta *Foros* ($p=.000$), tanto para tutoría académica ($p=.000$) como no académica ($p=.000$).

Por su parte, en las escalas en las que las puntuaciones son superiores en el grupo de estudiantes veteranos encontramos diferencias significativas en las relacionadas con la demanda de tutoría académico-profesional ($p=.030$), demanda de competencias al tutor/a ($p=.000$), tanto técnicas y metodológicas ($p=.000$) como personales y participativas ($p=.021$) y con la utilización de la



herramienta tutorías específicamente para la función *académica* ($p=.023$), así como la utilización del *Tablón* para la *tutoría académica* ($p=.041$).

Vemos en esta comparación que son los estudiantes de primer curso los que más emplean la herramienta *Foros*, tanto para la tutoría académica como para la no académica, mientras que los alumnos/as más veteranos son quienes más demandan la tutoría académica, así como competencias a sus tutores/as, tanto personales y participativas como técnicas y metodológicas.

Como cuarto objetivo se plantea estudiar la información o el conocimiento que los estudiantes tienen de cuatro de los servicios de orientación y asesoramiento que la Universidad de Murcia pone a su disposición: Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE), Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP), Servicio de Información Universitario (SIU) y Servicio de Relaciones Internacionales (SRI).

En la tabla 5 aparece tanto el número de respuestas en cada categoría como el porcentaje, divididos entre estudiantes de primer curso y estudiantes veteranos. Para contrastar las posibles diferencias se realizó la prueba *chi-cuadrado*, que para los cuatro servicios analizados detectó diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes.

		NADA		REGULAR		MUCHO	
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
COIE	Noveles	253	67.29	111	29.52	12	3.19
	Veteranos	62	26.96	136	59.13	32	13.9
		<i>Chi-cuadrado: 97.944</i>		<i>gl: 2</i>		<i>Sig: .000</i>	
SAOP	Noveles	236	63.27	117	31.37	20	5.36
	Veteranos	123	53.48	96	41.74	11	4.78
		<i>Chi-cuadrado: 6.717</i>		<i>gl: 2</i>		<i>Sig: .035</i>	
SIU	Noveles	129	34.49	193	51.60	52	13.90
	Veteranos	114	49.57	99	43.04	17	7.39
		<i>Chi-cuadrado: 15.489</i>		<i>gl: 2</i>		<i>Sig: .000</i>	
SRI	Noveles	230	61.99	124	33.42	17	4.58
	Veteranos	166	72.49	53	23.14	10	4.37
		<i>Chi-cuadrado: 7.449</i>		<i>gl: 2</i>		<i>Sig: .024</i>	

Tabla 5. Tabla de contingencia servicios de orientación para estudiantes noveles y veteranos con estadísticos *Chi-cuadrado* de Pearson.

En el gráfico 1 se pueden apreciar de manera más clara los datos anteriores, aunque lo que primero destaca, más que la comparación entre los estudiantes de primer curso y el resto, es el hecho de que gran parte de los participantes afirman no conocer *nada* los diferentes servicios de orientación y asesoramiento.

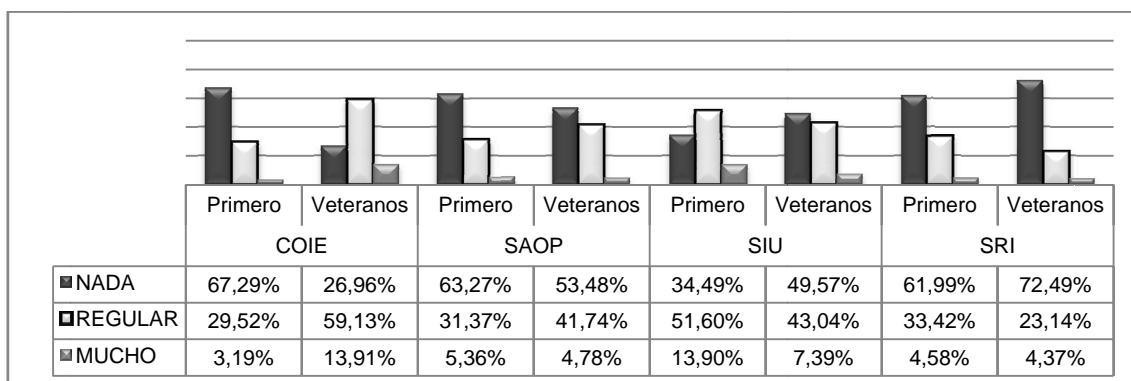


Gráfico 1. Conocimiento de los servicios de orientación y asesoramiento de la UMU.

En el análisis servicio a servicio se observa como los estudiantes veteranos conocen en mayor medida el COIE que los estudiantes de primero, de los cuales un 67.29% afirma no conocerlo nada, frente a un 26.96% de veteranos. En relación al SAOP, son también los estudiantes veteranos quienes en mayor medida lo conocen, aunque un 52.48% de ellos afirma que no lo conoce nada, frente a un 63.27% de los estudiantes de primer curso. En cuanto al SIU, son los estudiantes de primer curso quienes lo conocen en mayor medida, con "sólo" un 34.49% que afirman no conocerlo nada, frente a un 49.57% de estudiantes veteranos. Por último, destaca el hecho de que el SRI es el servicio menos conocido, con un 61.99% de estudiantes de primero que no lo conoce, frente al 72.49% de estudiantes veteranos. Es curioso apreciar que estos estudiantes, que son los que más se pueden beneficiar de este servicio, por ejemplo, en cuanto a becas de movilidad, sean quienes menos lo conozcan.

Conclusiones

A partir de los resultados presentados, podemos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, hemos evidenciado en nuestro estudio que la modalidad de tutoría más utilizada por el alumnado es la virtual. Entendemos que es ésta la más favorecida debido al gran avance de las TICs, la gran incidencia que éstas presentan en la vida universitaria y a las interesantes aportaciones que ofrecen. No obstante, no se puede prescindir de crear espacios de relación más cercanos y directos (tutoría personal), así como de entornos para trabajar colectivamente (tutoría grupal). Por ello creemos que sería tan importante como necesario potenciar la complementariedad de tutorías, pues todas contribuyen, de forma diferente, al fin de la misma, es decir, el desarrollo formativo e integral del alumnado.

En la utilización de las diferentes herramientas on-line para la tutoría virtual, observamos como nuestros participantes prefieren diferentes herramientas virtuales para la tutoría académica y para la no académica. Esta situación nos hace reflexionar acerca de la necesidad de enfatizar en la utilización de todo el abanico disponible de herramientas virtuales para la tutoría, puesto que diferentes herramientas pueden facilitar el desarrollo de diferentes modelos de tutoría y apoyar diferentes aspectos del desarrollo académico, personal, profesional, etc.

En este mismo sentido, y ya sin tener en cuenta el tipo de herramientas empleadas, vemos como de los dos tipos de tutoría que se han analizado a través de diferentes escalas del cuestionario, académica y no académica, es ésta última la menos utilizada, independientemente del tipo de herramienta virtual empleada. Sería interesante detenernos en el por qué, ya que conceptualmente parece que queda claro que la tutoría universitaria no puede únicamente responder a las necesidades del plano académico; sin embargo, la tutoría no académica aún aparece sub-representada frente a la académica.



Por otro lado, hemos visto como se encuentran algunas diferencias significativas entre estudiantes de primer curso y estudiantes veteranos; mientras los primeros únicamente arrojaban puntuaciones superiores a los segundos en la utilización de *Foros*, los estudiantes veteranos obtuvieron puntuaciones superiores en demanda de tutoría académico profesional, de competencias profesionales del tutor/a universitario y en la utilización de las herramientas *Tablón* y *Tutorías* para la tutoría académica. El hecho de que sean los estudiantes veteranos quienes obtengan mayores puntuaciones en varias escalas puede explicarse por una mayor exigencia de éstos, derivada de su mayor experiencia y necesidades diferentes, pero deja en evidencia las actuaciones que se han realizado en los últimos años, con la implantación de los estudios de grado, entre las que se incluyen los Módulos 0 para los estudiantes de nuevo acceso. Estos datos parecen indicarnos que la propia experiencia, o el aprendizaje a través del ensayo-error de los estudiantes, está teniendo más importancia que las actuaciones antes mencionadas.

Por último, detectamos que muy pocos estudiantes conocen los diferentes servicios de orientación y apoyo de la Universidad de Murcia, independientemente de que se trate de alumnado de nuevo ingreso o de últimos cursos. Resulta curioso el desconocimiento de los estudiantes en relación a estos servicios, que suponen un importante esfuerzo por parte de la Universidad de Murcia y que no están siendo suficientemente aprovechados por los estudiantes, puesto que ni siquiera manifiestan conocerlos. En este sentido habría que realizar un esfuerzo, incrementando la difusión de su oferta, así como en fortalecer una mayor coordinación entre estos servicios y las diferentes acciones de orientación que comienzan a implementarse desde cada facultad o escuela universitaria.

El EEES demanda un nuevo enfoque, replanteamiento y actitud hacia la tutoría universitaria, teniendo en cuenta las importantes aportaciones que puede realizar para la consecución de los fines que se le plantean a la Universidad, y no centrándose únicamente en una tutoría devaluada que trata cuestiones, no ya académicas, sino puramente burocráticas o administrativas. Los resultados que hemos obtenido plantean la necesidad de potenciar y dar contenido a la tutoría universitaria, muy centrada en la transmisión de información y en el seguimiento académico. Algunas cuestiones, como la potenciación de modalidades de tutoría como la grupal o la realizada a través de medios telemáticos, pueden suponer un enriquecimiento en los contenidos y en los fines.

La implantación del EEES ya es una realidad, las nuevas titulaciones y estructuras han comenzado ya a caminar en nuestras universidades, pero es necesario que todo el trabajo realizado no quede únicamente en un cambio estructural, sino que debe llegar a los contenidos trabajados. La tutoría universitaria no puede quedarse tampoco en una nueva estructura burocrática, con toda su red de coordinadores y tutores/as de titulación, sino que debe ser dotada de contenido e ir más allá de esa relación en la que el alumno/a pregunta a su tutor/a por unos plazos, becas u otras cuestiones administrativas, acercándose a una concepción de tutoría mucho más amplia y enriquecedora, entendida como una acción orientadora de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal, que facilita y potencia el desarrollo del proyecto profesional y de vida. Por esta razón, en la universidad del siglo XXI, la tutoría universitaria constituye todo un desafío.



Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre los modelos de tutoría universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 48-70
- ÁLVAREZ PEREZ, P. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.
- BIEREMA, L. y MERRIAM, S. B. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process Innovative Higher Education. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- CANO, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- CASTILLO, S.; TORRES, J. A. y POLANCO, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa: formación y práctica*. Madrid: UNED- Pearson Prentice Hall.
- GÁLVEZ, A. et al. (2008). ¿Qué son las tutorías y qué entendemos por acción tutorial? En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (pp. 27-44). Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas – Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- GARCÍA, A. J. y TROYANO, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10. Recuperado de www.um.es/ead/Red_U/3
- GARCÍA NIETO, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- GARCÍA NIETO, N.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R.; GARCÍA GARCÍA, M. y GUARDIA, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades/ EA2004-0160). Madrid: MEC.
- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Investigación y evaluación Educativa*, 14(2), 1-14. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm
- HERNÁNDEZ, V. y TORRES, J. (2005). *La acción tutorial en la universidad*. Informe Técnico. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_acción_tutorial.pdf
- LÁZARO, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 233-252.
- LÁZARO, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.249-282). Malaga: Aljibe.
- LOBATO, C. (2003). Estrategias y recursos para la acción tutorial en la Universidad. *Papeles de Educación*, 3, 141-160.
- MONSERRAT, S.; GISBERT, M. e ISUS, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista Teoría de la Educación*, 8 (2), 31-54.
- PÉREZ CUSÓ, F.J. (2012). *Tutoría universitaria: un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia* (Trabajo Fin de Máster no publicado). Universidad de Murcia, España.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2008). *Manual de Tutoría Universitaria* (2ª Edición). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- SANZ ORO, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 65-95.



- SANZ ORO, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- SOBRADO, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-108.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Reseña Curricular de la autoría

Javier Pérez Cusó es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Murcia y actualmente profesor asociado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con la Tutoría Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior y gestión de la calidad.

Mirian Martínez Juárezes Doctora por la Universidad de Murcia y actualmente profesora ayudante doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con evaluación de competencias profesionales, Espacio Europeo de Educación Superior y Tutoría Universitaria.

Pilar Martínez Clareses Doctora por la Universidad de Murcia y profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con Orientación y Formación Profesional, identificación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales, Espacio Europeo de Educación Superior, enfoques de aprendizaje y calidad y Tutoría Universitaria.



EL EEES Y LA INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: IRRUPCIÓN, OPOSICIONES Y DESAFÍOS

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Sánchez-Claros, Juan Patricio

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Málaga, ESPAÑA jpsc@uma.es

Resumen: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto iniciado en 1988 que trata de dar fin a la dispersión de estudios de las universidades europeas, propiciando cambios en los modos de impartir la docencia, renovando las relaciones de enseñanza-aprendizaje y tratando de acercar los estudios universitarios a los requerimientos profesionales, laborales y culturales de una sociedad en constante cambio. Un proceso de gran magnitud que ha impuesto determinadas modificaciones didácticas y de hábitos docentes en todos los sectores académicos, incluyendo aquéllos más fieles a las metodologías tradicionales, lo que ha ocasionado reticencias de distinto signo. Estas modificaciones en los modelos de enseñanza-aprendizaje se entienden desde el prisma de la innovación docente, que se erige en el centro de los cambios que atañen a las funciones de profesores y alumnos. El aspecto más visible de esta irrupción de la innovación se encuentra en la elección de los métodos didácticos, que obliga a los profesores universitarios a una diversificación de sus actividades en consonancia con el nuevo papel activo atribuido al alumnado.

Palabras Clave: EEES, innovación docente, metodología didáctica, docencia universitaria.



Introducción

Para Readings (1999), la universidad moderna ha tenido tres ideas: el concepto kantiano de razón, la idea humboldtiana de cultura, y ahora la noción técnico-burocrática de excelencia. Es en este tercer contexto en el que la universidad parece diluir su camino, ya que la idea de excelencia no tiene contenido, por lo que no es ni verdadera ni falsa, ni ignorante ni autoconsciente, se trata de un concepto que ha de ser llenado y en el que las acciones ideológicas se están manifestando particularmente activas. Junto a esta perspectiva y haciendo frente a tal carencia, el EEES añade la finalidad de inserción laboral y el punto de mira del utilitarismo profesional, como modo de dotar de contenido a esa idea de excelencia.

En este sentido, la institución universitaria ha de convertirse (Hernández Pina, 2005) en un sistema interdependiente, en el cual los cambios sean implementados en la institución en su conjunto, como verdadera garantía de transparencia y calidad. Como punto de partida, hemos de dirigirnos hacia una institución reflexiva, una organización que aprende, comprometida realmente con la calidad de la enseñanza y que favorece la transferencia del conocimiento. Un entramado complejo, en el que hay una interacción dinámica y fluida entre las personas y el contexto, con el objetivo común de contribuir a la formación en competencias. Una institución, en definitiva, sometida a la necesidad de proporcionar respuestas en un medio social cuyas antiguas certezas son ahora puestas en cuestión por la precipitación de los acontecimientos y por la expansión y la variabilidad de las interpretaciones con que éstos son dotados de sentido. El universo discursivo se expande, proliferando las interpretaciones mediante las que comprendemos el mundo, a nosotros mismos y a nuestras relaciones con los demás, y la universidad aparece implicada en todo esto, al tratarse de un punto clave de energía en esta expansión discursiva (Barnett, 2002).

El Espacio Europeo de Educación Superior: marco normativo

El nuevo marco legislativo dentro del que el profesor universitario ejerce su cometido, es el instituido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ambicioso y complejo proyecto de consenso y concertación entre los diversos Estados integrados en la Unión Europea dirigido a mejorar la educación superior y a armonizar las políticas y cuestiones universitarias (Rodríguez y Rodríguez, 2006), que supone importantes novedades en la función universitaria y que plantea una serie de cambios con respecto a la docencia, girando éstos alrededor de unos propósitos básicos (Zabalza, 2003):

- La docencia estará centrada en el alumno, preparándolo, sobre todo, para el aprendizaje autónomo.
- El papel del profesor cambia completamente ya que, de estar centrado en la mera transmisión de contenidos, pasa a ser el gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Una más clara definición de objetivos, ya que la organización de la formación aparece orientada de cara a la consecución de competencias.
- Cambios en la organización de los aprendizajes, en una perspectiva curricular que refuerce la continuidad, la modularidad y el trabajo coordinado.
- Una nueva definición del papel formativo de la Universidad, dentro del marco de la formación a lo largo de la vida.



- Nuevo papel de los materiales didácticos: entendidos ahora como recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo, incorporando las nuevas potencialidades de las TIC's.
- Una mayor importancia del manejo de herramientas de aprendizaje frente a la mera acumulación de conocimientos.

Desde finales de la década de los 80 se asiste a un énfasis creciente en la necesidad de actualizar el sistema de cualificaciones profesionales en todos los niveles de la actividad profesional (Álvarez Rojo, 2004). La finalidad de esta tendencia social es doble:

- Por una parte, la de potenciar la polivalencia y productividad de los trabajadores.
- Por otra, la de incrementar la movilidad de los profesionales en el mercado internacional del trabajo mediante sistemas de acreditación aceptados universalmente.

Es en este contexto donde el concepto de competencia, tanto en su vertiente académica como profesional, se erige en la piedra angular de las recientes políticas de empleo y formación. Ya en el año 1998 la UNESCO incorporó como un elemento básico de la nueva visión de la educación superior la propuesta por la Declaración Mundial la necesidad de reforzar la cooperación con el mundo del trabajo: "[...] En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad " (UNESCO, 1998, art. 7a).

El punto de partida del proceso de construcción del EEES (Murga y Quicios, 2006; Benito y Cruz, 2005) lo constituyó la reunión de Rectores de las universidades europeas en Bolonia en 1988, con ocasión del IX centenario de la más antigua de ellas. La Carta Magna de las universidades europeas suscrita reclamaba la puesta en marcha de iniciativas comunes entre las comunidades así como la adopción de un sistema comparable de títulos, basado en dos ciclos principales, el diseño de una política general de equivalencias en materias de títulos, calificaciones y concesión de becas y la expedición del denominado suplemento europeo al título alentando con todo ello la movilidad de profesores y estudiantes en el espacio europeo común.

Diez años después, en 1998, los ministros europeos firman la Declaración de la Sorbona, documento que aboga por la armonización de la arquitectura del sistema de educación superior europeo. Pero es en Bolonia en 1999 cuando se establece el EEES con el horizonte de 2010 como fecha de su total implantación. Establecido el sistema de los dos niveles: grado y postgrado, se introduce la unidad de medida europea que permitirá el diseño de los nuevos planes de estudio y la comparabilidad de los expedientes en todo el sistema europeo: el crédito ECTS, una unidad de medida que permite computar el esfuerzo total del alumno necesario para adquirir unas competencias y habilidades programadas con el objetivo de facilitar la empleabilidad de los egresados.

En el Comunicado de los ministros europeos tras la Conferencia de Praga en 2001, se introdujo la necesidad de la formación permanente en las universidades, respondiendo a la idea de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). De hecho en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 y en el de Barcelona de 2002 se estableció el objetivo estratégico de que la Unión Europea llegara a ser la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo, lo que incluía elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos.



La Declaración de Berlín 2003 apoyó este objetivo estratégico pero también reafirmó la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia apostando por la necesidad de establecer un equilibrio adecuado entre el aumento de la competitividad con los objetivos del fortalecimiento de la cohesión social al través de la educación y la reducción de las desigualdades sociales y de género. Berlín 2003 propuso además ir más allá del sistema de los dos ciclos, incluyendo el nivel de doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia. Asimismo, se reconoce que el proceso de construcción del EEES tiene como objetivo mejorar el sistema educativo europeo a nivel mundial y, en particular, frente a otros sistemas altamente competitivos como el norteamericano (Benito y Cruz, 2005). Para ello, se ha puesto gran énfasis en los mecanismos de garantía de calidad, asentados sobre procesos de acreditación y gestión para la excelencia que, no obstante, en buena medida residen en el factor humano, en la capacidad del profesorado de orientar su misión hacia las verdaderas necesidades sociales, y de sus alumnos en particular.

Reticencias frente a Bolonia

Una reforma de un calado semejante, no ha podido evitar venir envuelta en polémica (Palomero y Borrego, 2004; Fernández Liria, 2009). *"Hay innovaciones que cambian la realidad y otras que sólo cambian los nombres o las formas de hablar de las cosas o fenómenos que dicen querer transformar"* (Gimeno, 2005). Esta sospecha ha barnizado algunas de las oposiciones más o menos veladas hacia la aplicación del Plan Bolonia. En unos casos se habla de una mera adaptación contable al crédito europeo; en otros, el conflicto ha adquirido un cariz claramente terminológico, como el que ha envuelto al concepto de competencias. Perrenoud (2001) la define como *"la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento"*, pero es sólo una de las múltiples definiciones en conflicto (Gimeno, 2008), sobre cuyo alcance no se va a entrar aquí. La crisis de identidad que venía enfrentando la institución universitaria en los años previos a Bolonia, y las contradicciones internas del sistema institucional universitario, sumadas al estado generalizado de incertidumbre (Bermejo, 2009) junto a las dificultades intrínsecas de la regulación normativa universitaria (Caro y Del Valle, 2004), han sido factores que no han colaborado precisamente a un ambiente de apaciguamiento.

Lo cierto es que cualquier tipo de reforma, para su aplicación exitosa, requiere de la participación y la buena voluntad de los sujetos encargados de ponerla en práctica. Y quizá la mayor reticencia en la acción pueda venir de la supervivencia a ultranza de hábitos muy consolidados. El profesor universitario ya tiene un paradigma, una idea preconcebida de lo que debe ser su actuación en clase, de la perspectiva desde la cual debe contemplar su labor docente. Esta circunstancia dificulta cualquier intención de orientarlo hacia otros "escenarios pedagógicos", por lo que todo intento de capacitación docente va a chocar con su concepto establecido de maestro (López Noguero, 2005). Esta oposición va a hacerse más ardua y suspicaz cuando proviene de aquellas áreas académicas y disciplinarias que han mantenido hábitos tradicionales de docencia, bien por respeto a las autoridades del pasado o por una concepción férrea del *método* didáctico empleado, que lo hace poco flexible a modificaciones.

Además, dado que tradicionalmente las universidades españolas se han concebido como espacios cuya tarea primordial ha sido la elaboración y transmisión del conocimiento de las diversas disciplinas, es lógico pensar que muchos profesionales universitarios no estén acostumbrados a planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los nuevos términos, por lo que podrían manifestar cierto recelo ante las innovaciones pedagógicas (Welch, 2002; Bautista Vallejo, Gata Amaya y Mora Jaureguialde, 2003; Palacios Picos, 2004; Margalef García y Álvarez Méndez, 2005).



A esta situación debe añadirse la queja generalizada de que el “nivel educativo” está experimentado un descenso cada vez más acusado, circunstancia que no permite licencias como la reducción de materias o de los contenidos incluidos en las diversas disciplinas. No en vano se ha señalado que se precisa un cambio cultural, incluso se habla de la necesidad de “*remover el sentido común docente*” (Imbernón, 2000) para alcanzar los ambiciosos objetivos propuestos.

Ninguna reforma educativa, del tipo que sea, podrá llegar a funcionar, a menos que el profesorado tenga poder. Ésta es la razón por la cual fracasan las reformas educativas de arriba abajo: hay pocas probabilidades de conseguir una reforma educativa sin el consentimiento del profesorado. Cualquier paquete de reformas que se base en una visión del profesorado como un colectivo funcional incapaz, que debe limitarse a cumplir las órdenes de sus superiores, nunca logrará prosperar (Kincheloe, 2001). No obstante, el cambio es necesario, y la filosofía del énfasis en el aprendizaje puede constituir un pretexto oportuno para iniciarlo. En ese sentido, lo que se propone es un modelo marco de docencia universitaria basado en factores de innovación y de mejora de la calidad (Sola, 2004).

Modificaciones en las relaciones de enseñanza-aprendizaje

La profunda reforma global que supone el Proceso de Bolonia cambia el escenario de la educación superior europea. La nueva configuración presenta los siguientes tres ejes (Valle, 2010):

1. Unas instituciones nuevas. Por una parte, las instituciones de educación superior abandonan su tradicional academicismo para acercarse a una dimensión mucho más práctica y claramente profesionalizadora.
2. Unos profesores que enseñan de otra manera. Por otro lado, el profesor debe desplegar metodologías, por tanto, mucho más orientadas a la aplicación práctica, centradas en el aprendizaje activo y cooperativo de los alumnos y desde un enfoque basado en el aprendizaje por competencias.
3. Unos alumnos que aprenden de forma diferente. A su vez, esos enfoques de enseñanza cambian las formas de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, supone una serie de cambios respecto del profesor y el alumno (Benito y Cruz, 2005):

- Para el profesor, la docencia tradicional, la clase magistral, se verá en parte sustituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumnado, haciendo uso de las denominadas metodologías activas. Además, el profesor habrá de dedicar parte de su tiempo al seguimiento o acompañamiento de alumnos. Ya no se trata de pensar sólo en la materia, ahora se trata de que los alumnos la aprendan. Coherentemente, la evaluación deberá adaptarse a la nueva práctica docente y sus nuevos objetivos.
- Para los alumnos, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva, ir a copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada. Ahora los alumnos van a clase a participar en tareas que les permitirán aprender más. Tendrán que buscar e integrar información, tendrán que trabajar en equipo, que planificarse, que presentar resultados, que tomar decisiones y también que estudiar... Mucho de su aprendizaje acontecerá de manera autónoma y tendrán que ser conscientes de que todo esto no son extras sino elementos necesarios para superar sus materias, porque es la única forma de conseguir el aprendizaje integral que se pretende.



Así, el EEES trae consigo cambios en todos los elementos que constituyen este proceso comunicativo. En consecuencia, el alumnado se verá obligado a asumir un papel mucho más activo, autónomo y más abierto en su dirección, mientras sus profesores pasarán a asumir un papel de facilitadores (Calle Velasco, 2004; Gairín *et al.*, 2004; Palacios Picos, 2004; García Nieto *et al.*, 2005; García Sánchez *et al.*, 2005; Menéndez Paz, 2005). También parece evidente que el EEES implica como consecuencia de esta transformación de funciones, un cambio sustancial a nivel metodológico. La implantación del nuevo modelo ha dado lugar a distintas experiencias piloto que han incrementado la literatura con el relato de los modos de organización, de la renovación de las metodologías y de las diferentes dificultades encontradas y cómo se les ha hecho frente. Así, en Ingeniería Informática, Magisterio, Enfermería, Administración y Dirección de Empresas o Psicopedagogía en la Universidad de Castilla-La Mancha (Vizcarro, 2009); en las titulaciones de educación de distintas universidades (Hijano, 2008); o en diferentes posibles nuevos ámbitos de investigación en el contexto de la docencia universitaria (Martínez, 2004).

La elección de los métodos

En el trasfondo de la práctica docente, diferenciaremos entre tres vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza (Zabalza, 2003):

1. Aproximación empírica y artesanal. Se conoce la enseñanza sobre la base del propio trabajo como docente, fruto del contacto con la realidad y de la experiencia diaria. Suele aparecer como una reflexión más o menos sistematizada sobre el análisis de las clases y de otras dimensiones de la enseñanza.
2. Aproximación profesional. Se trata de una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada, que requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza exigiendo, por tanto, una formación específica para llevarla a cabo. Es un tipo de conocimiento que hace posible iniciativas de mejora: se sabe qué hacer y por qué hacerlo.
3. Aproximación técnica especializada. Propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza, sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. Puede estar orientada al control, a la investigación como mejora del conocimiento y también a la mejora de los procesos estudiados.

Zabalza (2003) alude al proceso de selección de métodos de enseñanza y modalidades organizativas que son constituyentes fundamentales de la práctica docente. Esta elección supone uno de los rasgos más dependientes de la cultura académica de origen de la disciplina impartida, y es asimismo uno de los factores acerca de los cuales las previsiones del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha hecho mayor incidencia. Se fomenta desde estas determinaciones normativas la incorporación de metodologías que supongan un avance con respecto a la tradicional lección magistral ante una audiencia discente masificada, que ha sido durante años el prototipo hegemónico de enseñanza. El énfasis pasa desde una educación históricamente centrada en la enseñanza y en la labor del profesor, hacia una educación basada en el aprendizaje en la que el alumno es el sujeto activo protagonista. Tal desplazamiento implica la irrupción y toma en consideración de una pluralidad de metodologías y modalidades organizativas que permitan atender a esta nueva visión.



De este modo, se pretende que la elección del sistema metodológico del docente no se conciba como una mera suma de métodos, ni una yuxtaposición de los mismos, sino como un espacio nuevo de toma de decisiones interrelacionadas y estructuradas en un conjunto armónico. La integración de los métodos surge de las necesidades de los estudiantes, la clarificación de la materia, los procesos singulares de aprendizaje y la reflexión conjunta entre todos los participantes. Una concepción holística de la metodología así entendida implica que el docente ha de comprender el valor de los métodos que utiliza, en su interrelación y posibilidades de entendimiento global, aplicados a la mejora del proceso comunicativo y al servicio del aprendizaje.

La nueva caracterización del alumnado, que deja de ser considerado como un individuo anónimo y aislado, trae como primera consecuencia la necesidad del empleo de técnicas participativas y de trabajo en grupo, en consonancia con este nuevo papel activo que va a desempeñar:

- Técnicas de animación, presentación, análisis, abstracción, organización, planificación y comunicación (Bustillos, 2005).
- Técnicas participativas importadas de otras disciplinas: Brainstorming, Puzzle de Aronson, Phillips 6/6 (López Noguero, 2005).
- Técnicas grupales que familiaricen con la futura inserción profesional en grupos de trabajo que primen las relaciones interpersonales y la capacidad de argumentación (Sánchez González, 2010).
- Atención a los riesgos que conlleven: reducción de juicios críticos, conformismo, desarrollo del pensamiento grupal y procesos de manipulación, polarización de decisiones y difusión de responsabilidades (Gil y García, 1996).
- Ejercicios de dinámica de grupo y procesos de liderazgo; (Ovejero, 1988).

Estas técnicas son de diferentes tipos, y atienden a distintas finalidades, destacándose entre ellas el que tanto la información como los conocimientos sean mucho más abundantes y completos, aunando capacidades, opiniones, ideas, conocimientos y experiencias de varios individuos. Igualmente se puede señalar que el alumno aumentará su capacidad para afrontar con más éxito tareas complejas, al conocer y comprobar la variedad de enfoques procedentes de los miembros que componen el grupo. Sánchez González (2010) añade que permiten acercar las aulas universitarias a la realidad profesional ya que, en muchos casos, cualquiera que sea la actividad a la que se dediquen los futuros egresados, normalmente tendrán que integrarse en grupos de trabajo, por lo que la realización previa, en la universidad, de actividades del tipo aludido, puede constituir un buen campo de aprendizaje.

Consecuentemente, el papel del profesor que le es atribuido por el Espacio Europeo de Educación Superior es el de un facilitador o coadyuvante del aprendizaje de los alumnos. La idea del aprendizaje como un proceso social y colaborativo no se acomoda con facilidad en nuestro sistema educativo occidental, tradicionalmente competitivo, con su insistencia en el desapego y la distancia, sobre todo para los académicos de la enseñanza superior. Cuando se reconoce el contexto social del aprendizaje y se valora la colaboración, en vez de penalizarla, cobra sentido la importancia de las relaciones en el aprendizaje, que otorga prioridad a la participación y la conexión, alimentando las empresas comunes y estimulando la creatividad del saber construido, estimulando, en consecuencia, el movimiento hacia etapas superiores de aprendizaje (Brockbank y McGill, 2002).



Todo el conjunto de técnicas participativas ha venido a sumarse a la lección magistral, que tradicionalmente ha sido el más extendido método docente empleado en el ámbito universitario durante siglos para la transmisión del conocimiento, y que venía siendo considerada como la propia esencia de la enseñanza universitaria, pues no en vano la lección magistral es la que procede del "maestro" (Sánchez González, 2010).

La diversificación metodológica incluye el énfasis en técnicas específicas de resolución de problemas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (García Sevilla, 2008; Escribano y Del Valle, 2010; Araújo y Sastre, 2008; Sánchez González, 2010), que combina la identificación de los alumnos de sus necesidades de aprendizaje en función de un problema concreto planteado con la búsqueda de la información necesaria para dar respuesta a tales necesidades; los supuestos prácticos que incluyan dramatizaciones (Sánchez González, 2010), muy útiles en ciencias sociales y jurídicas, donde el caso práctico se convierte en el incentivo que obliga a los alumnos a sumir un determinado rol, que deben defender o argumentar, valiéndose de los conocimientos teóricos recibidos o alcanzados, que deben poner en práctica para ello; o los mapas conceptuales, de uso exhaustivo en el ámbito de las ciencias (González García, 2000).

Por el lado de la organización del trabajo docente, la tutoría como forma destacada de seguimiento académico se hace objeto de una atención prioritaria (Gairín *et al.*, 2004; García Nieto *et al.*, 2005; Paredes y De La Herrán, 2010; Rodríguez Espinar, 2004); también, la carpeta docente o portafolio docente (Cano, 2005; De Rijdt *et al.*, 2006) que en relación al profesorado novel, permite superar el aprender por "ensayo y error", especialmente si la carpeta se halla vinculada al seguimiento de algún tipo de formación para la docencia.

Conclusión

Nuestra imagen de lo que es ser profesor es una *imagen heredada* (Prieto, 2008); hemos internalizado un modo de ser profesor, y más o menos hacemos con nuestros alumnos, mejor o peor, lo que hemos aprendido de otros profesores en nuestra propia experiencia como alumnos. Y el *rol aprendido* no siempre encaja bien con este centrar nuestra atención más en lo que aprende el alumno que en lo que tenemos que hacer nosotros para que supuestamente aprenda. Es a esta dimensión a la que atienden los requerimientos de la nueva Universidad del siglo XXI que el Espacio Único pretende conformar. Esa visión heredada, que durante años mantuvo su razón de ser al responder a un orden positivista de la ciencia pedagógica que se adecuaba a la sociedad en que era inserta, actualmente no resiste la presión del cambio social. La innovación se hace, en consecuencia, no sólo necesidad epistemológica y metodológica, sino *dato normativo* que debe ser integrado en la organización y en la gestión de la función docente. La capacidad de las recomendaciones emanadas de Europa para que ese carácter normativo se imponga desde una perspectiva jurídica, es discutible e ineficiente. Pero no así el desarrollo de los contextos sociales que imponen un paso adelante hacia la constitución de una Universidad que refleje en la vida de sus aulas el dinamismo cultural y metodológico que ha sido siempre, a través de los diferentes modelos que históricamente ha revestido, su razón de ser y su respuesta de adecuación a los distintos tiempos que le ha tocado vivir.



Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ ROJO, V. (et al.) (2004): *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- ARAÚJO, U. y SASTRE, G. (coords.) (2008): *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva en la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- BARNETT, R. (2002): *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- BAUTISTA VALLEJO, J. M., GATA AMAYA, M. y MORA JAUREGUALDE, B. (2003): La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (coord.) (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BERMEJO BARRERA, J. C. (2009): *La fábrica de la ignorancia: la Universidad del "como si"*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- BUSTILLOS, G. (2005): *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popular.
- CALLE VELASCO, M. J. (2004): El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- CANO, E. (2005): *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- CARO MUÑOZ, A. I. y DEL VALLE PASCUAL, J. M. (coords.) (2004): *Jornadas sobre el profesorado universitario laboral*. Burgos: Universidad de Burgos.
- DE RIJDT, C., TIQUET, E., DOCHY, F. y DEVOLDER, M. (2006): Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084-1093.
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (cords.) (2010): *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y SERRANO GARCÍA, C. (2009): *El Plan Bolonia*. Madrid: Catarata.
- GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004): La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- GARCÍA NIETO, N., ASENSIO MUÑOZ, I., CARBALLO SANTAOLALLA, R., GARCÍA GARCÍA, M. y GUARDIA GONZÁLEZ, S. (2005): La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N., CASO FUERTE, A., FIDALGO REDONDO, R. y ARIAS GUNDÍN, O. (2005): La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- GARCÍA SEVILLA, J. (coord.) (2008): *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GIL RODRÍGUEZ, F. y GARCÍA SAIZ, M. (1996): *Grupos en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (et al.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. (et al.) (2000): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.



- HERNÁNDEZ PINA, F. (et al.) (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- HIJANO DEL RÍO, M. (coord.) (2008): *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Archidona: Aljibe.
- IMBERNÓN, F. (2000): Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- KINCHELOE, J. L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- MARGALEF GARCÍA, L. y ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2005): La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- MARTÍNEZ, M.A. (2004): *Investigar en docencia universitaria: redes de colaboración para el aprendizaje*. Alcoy: Marfil.
- MENÉNDEZ PAZ, C. (2005): La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza /aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- MURGA MENOYO, M. A. y QUICIOS GARCÍA, M. P. (coords.) (2006): *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- OVEJERO BERNAL, A. (1988): *Psicología social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- PALACIOS PICOS, A. (2004): El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197-205.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. y BORREGO EGIDO, L. (2004): Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 23-40.
- PAREDES, J. y DE LA HERRÁN, A. (coords.) (2010): *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- PERRENOUD, P. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, pp. 503-523.
- PRIETO NAVARRO, L. (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- READINGS, B. (1999): *The University in ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, E. (2006): La construcción de la educación superior europea. En M.A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García (coords.), *La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.P (coord.) (2010): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2004): La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105.
- UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. 9 de octubre de 1998. UNESCO: <http://www.unesco.org>.
- VALLE LÓPEZ, J. M. (2010): El Proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior, En J. Paredes y A. de la Herrán (coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.



- VIZCARRO, C. (coord.) (2009): *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- WELCH, A. (2002). The end of certainty? The academic profession and the challenge of change. *Comparative Education Review*, 42 (1), 1-14.
- ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Reseña Curricular de la autoría

Juan Patricio Sánchez-Claros es Diplomado en Magisterio y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, y Máster en Intervención Social y Comunitaria por la Universidad de Málaga. Doctorando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Desarrollando la investigación de Tesis bajo la dirección de Ángel I. Pérez Gómez, sobre Educación Superior, Cultura Universitaria y Profesorado Novel Universitario.



COLABORACIÓN EN PROYECTOS DE ENTIDADES NO-ACADÉMICAS PARA LA INNOVACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Segura Pachón, Dolores

Departamento de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales, Facultad de Ciencias Experimentales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA dsegpac@upo.es

Tamayo Muñoz, María Pilar

Departamento de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales, Facultad de Ciencias Experimentales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mptammun@upo.es

Resumen: La metodología que implica la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje, así como la basada en proyectos y casos prácticos favorece la motivación, la formación y el espíritu investigador. Este sistema se aplica a la asignatura proyecto fin de carrera de la Licenciatura de Ciencias Ambientales mediante la colaboración de tres componentes: alumnos, profesorado y otras entidades no académicas, permitiendo tanto a alumnos como a profesores un acercamiento real y profesional a su entorno laboral. La integración en equipos multidisciplinares y participación en proyectos nacionales e internacionales, establece un flujo de conocimientos entre diversas disciplinas, que logra una formación más completa y global necesaria para el perfil de un profesional del sector del medio ambiente.

Se favorece la formación a partir de la toma de decisiones y resolución de problemas reales que se abordan tanto desde el punto de vista académico, investigador como desde la aplicación de nuevas tecnologías. La aplicación de metodología docente innovadora facilita conseguir los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior y aproxima la Universidad al mercado laboral.

Los resultados alcanzados son muy satisfactorios para todas las partes implicadas consiguiendo un rendimiento académico excelente.

Palabras Clave: participación activa, mercado laboral, equipo multidisciplinar, tutorías, proyectos.



Introducción

El ámbito universitario constituye un elemento esencial en la sociedad por sus actividades de formación y docencia, investigación y vinculación con el entorno socioeconómico. La formación de los estudiantes universitarios no se puede alejar de la realidad social y económica, por lo que los profesionales docentes necesitan adaptar sus métodos de enseñanza y aprendizaje a las demandas de un mercado laboral competitivo y sometido a continuos cambios para desarrollar competencias en los alumnos capaces de satisfacer la demanda.

En la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) los gobiernos han puesto en marcha políticas de estímulo a la colaboración entre universidad y empresa para contribuir a la transferencia de los resultados de la actividad investigadora y docente al conjunto de la sociedad (OCDE, 1999; OCDE, 2002).

Las interacciones entre la universidad y el resto de la sociedad, trata del conjunto de actividades universitarias relacionadas con: a) la generación de conocimiento y capacidades en colaboración con organizaciones y agentes no-académicos, así como b) el uso, aplicación y explotación del conocimiento y otras capacidades existentes en la universidad, fuera del entorno académico (D'Este Pablo, 2009).

Por otro lado, la metodología que implica la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje, así como la basada en proyectos y casos prácticos favorece la motivación, la formación y el espíritu investigador. Este sistema se aplica a la asignatura proyecto fin de carrera (en adelante PFC) de la Licenciatura de Ciencias Ambientales mediante la participación de entidades no académicas, tanto públicas como privadas, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se pretende acercar la formación de los estudiantes a la realidad del mercado laboral.

Objetivos

Los objetivos de incorporar esta metodología en la asignatura proyecto fin de carrera son fomentar el aprendizaje individual activo, la integración en equipos multidisciplinares y el trabajo en equipo, participación en proyectos de trabajo reales, aprendizaje mediante tutorías, fomentar el espíritu crítico, conocer la realidad del mercado laboral en el ámbito medioambiental, aprender a tomar decisiones técnicas y saber defenderlas, aprender a comunicarse ante un foro técnico y emplear herramientas tecnológicas para obtener información técnico-científica.

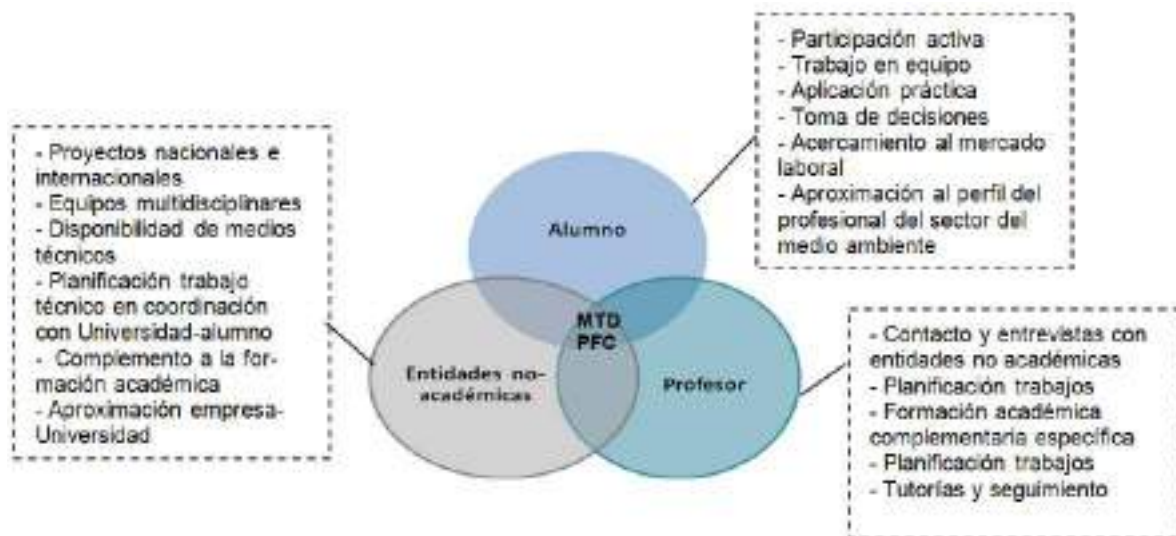
Metodología

La Metodología de Triangulación en la Docencia (en adelante MTD) (Berné, C. 2011), se basa en la colaboración de tres componentes: alumnos, profesorado y entidades no-académicas, permitiendo tanto a alumnos como a profesores un acercamiento real y profesional a su entorno. Este método se aplica a la asignatura proyectos fin de carrera, facilitando la integración de los alumnos en equipos multidisciplinares para participar en proyectos nacionales e internacionales y establecer un flujo de conocimientos entre diversas disciplinas, que logra una formación más completa y global necesaria para el perfil de un profesional del sector del medio ambiente.

La MTD responde a la coordinación de la interacción entre las partes implicadas y trata de dar respuesta a la motivación de los alumnos, la implicación en su aprendizaje, el fomento de habilidades y competencias y la aproximación de Universidad al entorno laboral relacionado con el medio ambiente. En la figura 1 se representa esta relación y las principales funciones de los implicados.



Figura 1. Metodología de Triangulación Docente aplicada a la asignatura Proyecto fin de carrera



Fuente: Elaboración propia a partir de Berné, C. et al. 2011.

Esta metodología sigue las siguientes etapas:

- Colaboración de la Universidad con entidades no-académicas del entorno próximo para colaborar en proyectos especializados en sectores ambientales
- Los alumnos deciden la participación en un proyecto de una entidad no académica, pública o privada.
- El alumno se integra en un equipo multidisciplinar al que debe adaptarse y en el que aprenderá a organizar su tiempo y trabajo, siguiendo las pautas del profesor y del tutor del centro receptor de forma coordinada.
- El trabajo del alumno es supervisado por el profesor en sesiones de forma continuada.

Para la aplicación de esta metodología se requiere una elevada implicación y dedicación de todas las partes implicadas. Por un lado, el profesorado universitario, debe disponer de información actualizada de las necesidades y tendencias del mercado laboral en materia medioambiental para realizar entrevistas y contactos con entidades no-académicas, que dispongan de los medios adecuados y cuyos proyectos resulten de interés para el aprendizaje del alumnado. Para la aplicación de esta metodología a la asignatura de proyecto fin de carrera, se debe conseguir la participación de las entidades no académicas que ofrezcan proyectos de interés mediante entrevistas y contactos en las que se explicará el funcionamiento de la asignatura, los objetivos que se persiguen y el beneficio mutuo de la colaboración. Las entidades expondrán los proyectos de interés disponibles en los que los alumnos pueden participar, así como las condiciones y requisitos a cumplir por los alumnos y profesores. En varias sesiones se explica a los alumnos, los compromisos que deben cumplir en el centro receptor y se les instruye sobre la temática sectorial en la que van a trabajar y el proyecto concreto en el que se va a integrar, así como adquiere conocimientos básicos del equipo y condiciones técnicas del centro receptor.



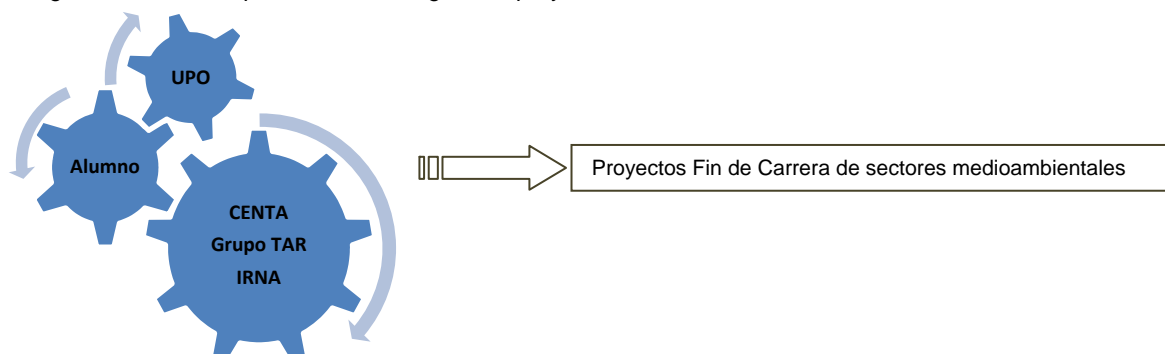
A lo largo del curso académico la vinculación del profesorado con el alumno y tutor en el centro receptor ha de ser muy estrecha y continua. A lo largo del desarrollo del proyecto el profesor deberá realizar una tutoría semanal personalizada con el alumno para hacer un seguimiento de los logros técnicos del proyecto y de la redacción del documento para que el proyecto cumpla con los requisitos técnicos de calidad y con los requisitos académicos. Asimismo, el profesor mantendrá entrevistas mensuales con el tutor de la empresa para hacer el seguimiento del desarrollo del proyecto, controlar la convergencia de objetivos académicos, la planificación, y posibles anomalías que puedan surgir. En todos los proyectos los alumnos deberán participar de la parte teórica, búsqueda de información, trabajo práctico de campo, realizar trabajo experimental, saber interpretar los resultados así como posibles errores y deberá comunicar los resultados al equipo técnico de trabajo en el que se encuentra integrado.

En la primera sesión se analizan las posibles dificultades y lagunas de aprendizaje que tenga el alumno en la materia técnica concreta que va a tratar en el proyecto (depuración de aguas residuales, extracción de recursos, infraestructuras, etc.). Se analiza el contenido de los proyectos en los que se van a integrar, así como los perfiles del equipo de trabajo en el que van a participar, requisitos que deben cumplir y lo que se espera de ellos en el mercado laboral. En esta sesión se explica el funcionamiento de la asignatura, planificación y cronograma de las tareas que componen el desarrollo del proyecto fin de carrera, además de las pautas requeridas para su elaboración.

El seguimiento de los trabajos se lleva a cabo en sesiones semanales de dos horas de duración con cada alumno desde el comienzo de la asignatura al inicio de curso hasta la entrega y presentación y defensa de los proyectos fin de carrera. Para esta colaboración tan estrecha y continuada conviene disponer de herramientas que permitan una comunicación ágil y fluida, por lo que para el desarrollo de esta asignatura se emplea la plataforma virtual de la web CT de la Universidad.

Importantes entidades públicas y privadas especializadas en diversos sectores del medio ambiente, como la gestión del medio hídrico, depuración de aguas residuales, la industria extractiva, infraestructuras lineales, investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) participan de este sistema docente. Destacan el Centro de Nuevas Tecnologías del Agua (CENTA) y la Escuela Internacional de Ingeniería del Agua de Andalucía (Grupo TAR), el Instituto de Recursos Naturales de Sevilla (IRNA), Minas Cobre Las Cruces, ingenyya, entre otros. Estos centros se caracterizan por conectar a los agentes estratégicos responsables: administraciones, empresas y comunidad científica.

Figura 2: Actores implicados en la asignatura proyectos fin de carrera en sectores ambientales



Fuente: elaboración propia



Esta metodología es coherente con el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EESS). En la educación superior hay que destacar que el principio que articulará este sistema será la adquisición de habilidades, frente a la adquisición de conocimientos para dar respuesta a las necesidades laborales que existan en la sociedad (Alvárez, B. 2005; Gairín, J. et al. 2004).

La aplicación de esta metodología persigue dar respuesta a los fines del EESS, entre los que destacan los siguientes:

- Impulsar un cambio en las [metodologías](#) docentes, que centra el objetivo en el proceso de [aprendizaje](#) del estudiante, en un contexto que se extiende a lo largo de su vida.
- En el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades [profesionales](#), el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.

Resultados y conclusiones

El aprendizaje en el ámbito universitario basado en proyectos reales de entidades no académicas favorece la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes que participan de esta metodología.

La asignatura proyecto fin de carrera de la Licenciatura de Ciencias Ambientales se ha desarrollado aplicando la metodología de participación activa del alumnado gracias a la colaboración de importantes entidades especializadas en sectores ambientales. Algunos de los proyectos realizados por los alumnos como resultado de esta colaboración se indican en la figura 3.

Figura 3: Proyectos fin carrera realizados en colaboración de entidades no académicas.

Proyecto fin de carrera	Sector ambiental
Indicadores de contaminación metálica en la cuenca del río Guadiamar	Prevención ambiental
Estudio de la influencia del caudal en la depuración de aguas residuales mediante filtros de turba.	Depuración de aguas
Estudio del diseño de los filtros de turba para la mejora del rendimiento en la depuración de aguas residuales urbanas	Depuración de aguas
Influencia de la microfauna en la depuración de aguas residuales mediante fangos activos.	Depuración de aguas
Una aproximación a los canales abiertos de saneamiento: el prototipo hidráulico como metodología adecuada en la depuración de aguas residuales urbanas.	Depuración de aguas
Tecnologías no convencionales de depuración de aguas residuales urbanas: Estudio de los humedales artificiales.	Depuración de aguas
Guía para la evaluación ambiental de los instrumentos de planeamiento urbanístico en Andalucía.	Prevención ambiental aplicada al urbanismo
Análisis y evaluación de riesgos ambientales en una EDAR. Modelo de informe de riesgos ambientales tipo.	Riesgos ambientales
Las vías pecuarias como elementos conectivos y vertebradores del territorio. El Pedroso y Linares	Vías pecuarias
Guía de autorización ambiental unificada aplicada a actividades de industria extractiva	Extracción de recursos
Tecnologías no convencionales para la depuración de aguas residuales: estudio de colmatación en un humedal artificial.	Depuración de aguas
Microorganismos hipertermófilos. Termoestabilidad de biomoléculas: Influencia de la viscosidad	I+D+i
Medidas de prevención ambiental aplicadas al diseño y ejecución de carreteras.	Prevención ambiental en infraestructuras



El estudio se ha realizado para el período 2005-2012, ofrece importantes ventajas para todas las partes implicadas y unos excelentes resultados académicos, con un 100% de aprobados, de los que un 80% obtienen calificación de sobresaliente y un 20% de notable.

Los sectores ambientales en los que los alumnos han elaborado los proyectos fin de carrera son los de depuración de aguas, riesgos ambientales, prevención ambiental e I+D+i, con el fin de acercar el mundo laboral al académico, ya que según el Observatorio de Sostenibilidad Española, en la actualidad los mayores pesos de empleos verdes tradicionales se centran en la gestión de residuos (26,4%) las energías renovables (20,6%), les siguen el tratamiento y depuración de aguas residuales, el sector público, y la agricultura y ganadería ecológica (OSE, 2009). Teniendo en cuenta que el 57% del empleo verde generado en España se concentra en cuatro comunidades autónomas, entre las que se encuentra Andalucía es importante aproximar a los alumnos a este al mercado laboral y a esta importante fuente de empleo verde.

Tras observar los resultados objetivos con esta experiencia se puede concluir que esta metodología es muy adecuada para motivar a los estudiantes, favorece el desarrollo de competencias que se acercan a las demandas del mercado laboral, si bien se requiere una importante dedicación y participación del profesorado y de empresas del sector medioambiental.

No obstante, la aplicación de esta metodología requiere un elevado tiempo de dedicación, carga de trabajo e implicación para el profesor y el alumnado. Las tutorías deben ser individualizadas o con grupos muy reducidos de estudiantes.

El proceso de convergencia al EEES tiene por objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Un medio para conseguirla es incentivar la introducción de metodologías educativas innovadoras que impliquen al alumno en su aprendizaje, motivándolo de modo que pase a ser el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología empleada en este proyecto persigue el objetivo anteriormente citado, ya que implica la participación de otras entidades externas al ámbito universitario, apuesta por los beneficios del esfuerzo coordinado de profesores-alumnos-entidades no académicas, dando protagonismo al alumnado en su propio aprendizaje.

Es una metodología dinámica, continuada, que además de fomentar el trabajo y aprendizaje en equipo acerca la realidad del mundo laboral a los estudiantes, mediante un seguimiento personalizado y continuado por el profesorado.

No sólo genera efectos positivos en los alumnos, sino también en los profesores que actualizan sus conocimientos y se acercan a la situación socioeconómica de su entorno como a los equipos de profesionales de las entidades participantes de esta metodología.

De modo resumido, se relacionan las ventajas de la aplicación del método analizado en este documento:

- Motivación del alumno mediante participación activa en proyectos y casos reales.
- Estrecha colaboración profesor-instituciones-alumno.
- Acercamiento de profesores y alumnos a su entorno real y profesional
- Adquisición de habilidades académicas, investigadoras, profesionales y personales.
- Participación en equipos multidisciplinares profesionales.



- Complementar la formación académica, investigadora y profesional.
- Se favorece la formación a partir de la toma de decisiones y resolución de problemas reales que se abordan tanto desde el punto de vista académico, investigador como desde la aplicación de tecnologías.
- Posibilidad de extrapolación de modelo docente a otras materias y sectores.
- Esta metodología facilita conseguir los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior y aproxima la Universidad a la empresa.
- Los resultados alcanzados son muy satisfactorios para todas las partes implicadas consiguiendo un rendimiento académico excelente.
- Ayuda a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas.
- Implica a los estudiantes en su propio aprendizaje, actuando activa y responsablemente.
- Favorece el desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos, como la autonomía, búsqueda de información, pensamiento crítico y toma de decisiones.
- Aproxima a los estudiantes al mercado laboral en el sector del medio ambiente de su entorno.

Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ, B (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, nº9: 107-126.
- GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- FUNDACIÓN BIODIVERSIDAD Y OSE. (2009). Informe empleo verde en una economía sostenible.
- D'ESTE, P. Y P. PATEL (2007). University-industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry? *Research Policy* 36 (9), 1295-1313.
- OCDE (1999). *University research in transition*. Paris; OCDE.
- OCDE (2002). *Benchmarking industry-science relationships*. Paris; OCDE.
- UROSA, B. (2004). Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J.C. Torre y E. Gil (Comps.). *hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid.



Reseña Curricular de la autoría

Dolores Segura Pachón es Doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad de Sevilla, autora de la tesis titulada "Identificación de microorganismos ferrooxidantes y sulfooxidantes implicados en la biolixiviación en el área minera de Riotinto". (04/05/1992-15/07/1998).

- Profesora asociada de la asignatura prácticas en empresas y proyecto fin de carrera en la Facultad de Ciencias Experimentales, Licenciatura de Ciencias Ambientales de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (01/06/2005-actualidad)
- Profesora del Centro de Estudios Superior Marcelo Spínola, en la Licenciatura de Gestión del Medio Ambiente (08/10/2000- 16/05/2005).
- Profesora de Biología del International College of Seville (21/09/1992- 31/05/1993).
- Técnico de planificación y evaluación ambiental de la Agencia de Medio Ambiente y Agua de la Junta de Andalucía. Funciones: asesoría técnica a la Consejería de Medio Ambiente en prevención y seguimiento ambiental (29/04/2011-actualidad).
- Técnico de medio ambiente de Boliden Apirsa S.L. en minas de Aznalcóllar, responsable de proyectos de vigilancia y seguimiento ambiental y de programas de restauración (24/11/1998-13/02/2002).

María Pilar Tamayo Muñoz, es Licenciada en Ciencias Ambientales por la Universidad de Granada en 1998. Profesora asociada del Área de Tecnologías del Medio Ambiente, del Departamento de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), desde 2004.

De 2000 a 2008 dirigió el Departamento de Medio Ambiente de INGENIEROS DINTRA5, S.L y desde 2008 dirige ese mismo Departamento en la empresa INCOYDESA-INGENNYA, ambas empresas de ingeniería civil.



IDENTIFICACIÓN E EVALUACIÓN DE UNA BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA CON TIC: ELABORACIÓN DE PÁGINAS WEB EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Línea temática 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Sosa Díaz, MaríaJosé

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado, Universidad de Extremadura. Campus Cáceres, 10071, Cáceres. ESPAÑA mjosesosa@unex.es

Valverde Berrocoso, Jesús

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado, Universidad de Extremadura. Campus Cáceres, 10071, Cáceres. ESPAÑA jevabe@unex.es

Resumen: Actualmente estamos viviendo profundos cambios en las prácticas docentes en la enseñanza superior, uno de los motores de estos cambios es la aparición de nuevas herramientas tecnológicas que a través de su uso pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que encontramos cada vez más a menudo prácticas educativas que utilizan este tipo de herramientas tecnológicas, no todas pueden ser consideradas como Buenas Prácticas Educativas con TIC. En el presente trabajo se muestra el desarrollo y evaluación de una Buena Práctica TIC en la Enseñanza Superior, concretamente en una asignatura del grado de Educación Infantil y que pretende a través de la creación de una página web que los alumnos apliquen de una forma práctica los contenidos teóricos de la asignatura de “Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil”.

Palabras Clave: Buena Práctica Educativa, Tecnologías de la Información y Comunicación, Enseñanza superior, Educación Infantil.



1. Introducción

Actualmente estamos viviendo profundos cambios en las prácticas docentes en la enseñanza superior, uno de los motores de estos cambios es la aparición de nuevas herramientas tecnológicas que a través de su uso pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que encontramos cada vez más a menudo prácticas educativas que utilizan este tipo de herramientas tecnológicas, no todas pueden ser consideradas como Buenas Prácticas TIC.

El concepto de “Buenas Prácticas” es un término que tiene su origen en el ámbito empresarial y se usa como calificativo a cualquier actividad que ofrece buenos resultados en el contexto en el que se utiliza (De Pablos y González, 2007). Una definición que va en esta línea es la que realiza Pere Marqués (2002) en su página Web (<http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>) que entiende por Buenas Prácticas Docentes como: *“Las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo”*.

En este sentido, el término de “Buenas Prácticas” si nos referimos al ámbito educativo, está en consonancia con el buen hacer didáctico (Palomo, Ruiz, Sánchez, 2006), y normalmente se reconoce externa e internamente como exitosa.

Por otro lado, Epper y Bates (2004) establecen cuatro características fundamentales de “Buenas Prácticas”:

1. Mejora los resultados de un proceso.
2. Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada.
3. Aplica métodos innovadores.
4. Es extrapolable a otros contextos.

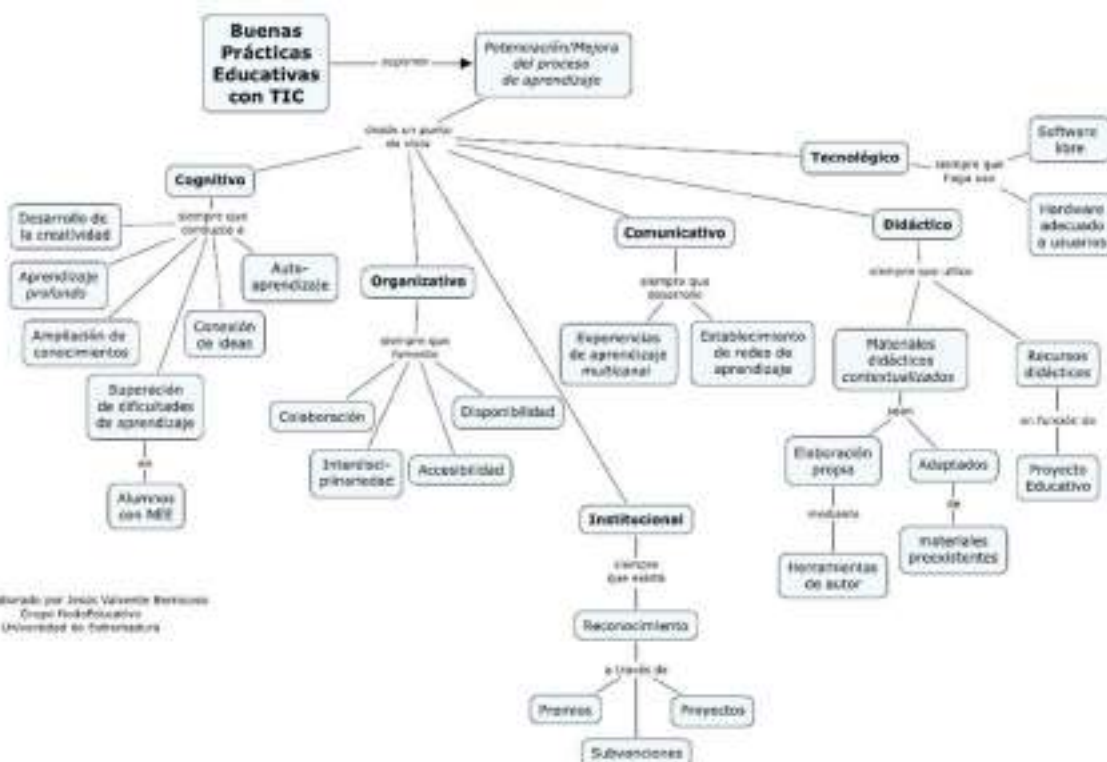
En definitiva entenderemos por “Buenas Prácticas Educativas con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” como toda aquella práctica educativa que con el uso de las TIC suponen una mejora o potencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de sus resultados, y que esta puede servir de referencia a otros contextos.

Por esta razón la simple instalación de los equipos informáticos o uso de éstos en los espacios Universitarios con una metodología tradicional no generan “Buenas Prácticas Educativas con TIC” en la Enseñanza Superior. Area (2007: 43) confirma que *“la tecnología informática por sí misma no genera aprendizaje de forma espontánea, si no que depende de los fines educativos, de los métodos didácticos y de las actividades que realizan los alumnos con los ordenadores en el aula”*. Por tanto, no basta con instalar la Nuevas Tecnologías en los centros, si no que es necesario utilizarlos y hacerlo de manera adecuada. Como bien dice Area (2007:43) *“la calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada, si no del método de enseñanza bajo el cual se integra el uso de la tecnología así como de las actividades que realiza el alumno con la misma”*.

Ahora bien, Marqués (2002) afirma que aunque todas las “Buenas Prácticas” supondrán un buen hacer didáctico y pedagógico, no todas tienen la misma potencialidad educativa. Por lo que creemos que es conveniente establecer una serie de indicadores que nos ayuden a identificar cuáles son las mejores “Buenas Prácticas con TIC”.



Para ello Valverde del grupo de investigación NODO Educativo ha identificado seis dimensiones generales que debemos de tener en cuenta para reconocer Buenas Prácticas TIC y que a continuación se desarrollan en el siguiente mapa conceptual:



Mapa elaborado por Jesús Valverde Borrero
Grupo Investigativo
Universidad de Salamanca

Así pues, Valverde (2011; 105) con el propósito de facilitar la autoevaluación de las Buenas Prácticas TIC ofrece una rúbrica de evaluación, consistente en una matriz de doble entrada en la que se establecen los criterios de evaluación, según las anteriores dimensiones e indicadores que Valverde identifica como aspectos imprescindibles en cualquier Buena Práctica TIC, así como los diferentes niveles o grados alcanzados por cada indicador.

La rúbrica de autoevaluación que Valverde (2011; 105) propone para evaluar las Buenas Prácticas TIC se organiza en torno a cinco dimensiones: cognitiva, organizativa, comunicativa, didáctica y tecnológica. Dentro de estas dimensiones se establecen quince categorías: aprendizajes significativos, ampliación de conocimientos, dificultades de aprendizaje y aprendizajes autónomos, dentro de la dimensión cognitiva; aprendizajes colaborativos, interdisciplinariedad, accesibilidad y



mantenimiento, en la dimensión organizativa; comunicación multicanal y redes sociales de aprendizaje, dentro de la dimensión comunicativa; diseño curricular, práctica de aula, adaptación de materiales didácticos y elaboración de materiales didácticos, en la dimensión didáctica y, por último, utilización de software libre y adecuación a las necesidades de aprendizaje, dentro de la dimensión tecnológica. Los grados de la rúbrica establecen cuatro niveles de satisfacción a los cuales se le atribuye un valor numérico de 1 a 4, de modo que el 4 es excelente.



2. Desarrollo de la experiencia

El presente trabajo trata de explicar el desarrollo de una experiencia educativa llevada a cabo en la asignatura de “Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil” perteneciente al grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura. Esta materia se imparte en el primer año de la realización del grado puesto que es considerada como una asignatura de carácter básico debido a la especial importancia de los contenidos que en ella se desarrollan.

Así pues, Aspectos Didácticos y Organizativos de Educación Infantil engloba contenidos como la fundamentación legal y científica de la Educación Infantil; las características desde el punto de vista educativo del niño de 0 a 6 años; los métodos y principios didácticos en Educación Infantil; y modelos y experiencias didácticas y organizativas para esta etapa educativa. Según la ficha 12 A los contenidos a desarrollar en los distintos módulos temáticos anteriormente señalados son:

Tema 1. Intervención en la etapa 0-6
1.1. Intervención socio educativa y socio asistencial en la etapa 0-6 1.2. La observación y la evaluación en la Escuela Infantil. Técnicas e instrumentos.
Tema 2: El currículum de Educación Infantil
2.1. La Educación Infantil como etapa educativa 2.2. Marco legal y normativo 2.3. Niveles de concreción del Currículum 2.4. Diseño Curricular de Aula
Tema 3: Principios didácticos y organizativos de Educación Infantil
3.1. Principios pedagógicos de la Educación Infantil 3.2. Modelos basados en el principio de globalización: método de proyectos, unidades didácticas 3.3. Los modelos y experiencias pedagógicas actuales en Educación Infantil. 3.4. El juego como elemento integrador
Tema 4: La organización del aula de Educación Infantil
4.1. Espacios y tiempos en la Educación Infantil: Los Rincones y los Talleres 4.2. Materiales en Educación Infantil 4.3. Recursos personales en el centro: el maestro, el equipo educativo. Formas de cooperación y colaboración intra e intercentro 4.4. El papel de la familia e la Educación Infantil 4.5. Gestión de la convivencia en el aula. La construcción de la identidad personal

Para una adecuada adquisición de los contenidos y con la pretensión de realizar de llevar estos contenidos a que sean lo más prácticos posibles se creyó conveniente de utilizar los seminarios para la creación de una página web de un centro de educación infantil ficticia, en la cual el alumno debe identificar todos y cada uno de los aspectos tanto organizativos como didácticos de un centro de educación infantil. Así el alumno además de ver los contenidos teóricos de la asignatura podrá analizarlos y ver cómo se desarrollan realmente en la práctica a través de la creación de esta página web.

La creación de esta página web es importante debido a que el contexto social en el que vivimos ha obligado a todos los centros crear un espacio de comunicación on-line en la que se transmite todo tipo de información relativa al centro a la comunidad Educativa.

Así pues la elaboración de esta Página Web de centro ficticia se desarrolla a través de 10 seminarios prácticos de una hora duración con diferentes tareas.



SEMINARIO 1: Análisis de diferentes páginas web de centro

En el primer seminario propuesto se presentará la actividad a los alumnos, para ello se explicarán los objetivos y los elementos esenciales de las actividades que se irán realizando a lo largo de los seminarios. Seguidamente se procederá a la búsqueda y análisis de distintas páginas web de centros tanto de educación infantil como de primaria o secundaria, para identificar las características de este tipo de páginas web, el tipo de información que contiene y como se organizarla, de como hacerla de forma original, etc. Pero es importante, nunca copiar la información que en estas páginas web, este aspecto se verá penalizado.

Al final del seminario los alumnos se agruparán en grupos heterogéneos de 5 personas y que serán constantes durante todo el desarrollo de los seminarios. Además se informa que para la creación de la página web, es necesario que los distintos componentes del grupo tengan cuenta de correo electrónico en google. Todos deben formar parte de la página web y puedan todos editar la página, para poder hacer el trabajo lo más colaborativo posible. Para ello, un alumno se encargará de crear la página y la compartirá con los demás componentes del grupo.

SEMINARIO 2: Crear página web del centro educativo de infantil

En el segundo seminario de la asignatura se dedicará a la creación de la página web a través de google site. En el primer lugar paso una vez confección de la página web se crearán las distintas pestañas que formarán parte de la página web. Las pestañas obligatorias serán las siguientes:

1. Bienvenidos	2. Localización y contexto
3. Documentos Institucionales	4. Organización del centro
5. Currículo	6. Unidad Didáctica
7. Alumnado	8. Aula
9. Horarios	10. Materiales didácticos
11. Familias	

Después de proceder a la elaboración de la página web, el grupo determinará las características principales de su centro educativo ficticio, así pues se decidirá en cuanto a los siguientes aspectos:

Nombre Centro:	(consultar art. 111 de la LOE)
Público/privado:	(consultar art. 108 de la LOE)
Etapas educativas:	(Es necesario especificar si tiene otras etapas de educativas)
Grupos clase:	(Señalar cuales será los grupos que tendremos de cada una de las etapas y cuantos alumnos en cada uno de ellos. Es necesario buscar en la red cual es la ración alumnado-profesor)
Localización:	(Establecer las características del contexto donde se encuadra el centro, así pues, señalar la dirección, datos socio-económicos del barrio, como el nivel adquisitivo del barrio, los servicios que tienen, el nivel educativo de los padres, etc...)

Una vez concretadas las características del centro educativo los alumnos procederán a de una forma amigable las pestañas: Bienvenidos y Localización en nuestra página web recién creada.



SEMINARIO 3: Características de nuestro alumnado de Educación Infantil

En este seminario se procederá a la determinación de las características de los alumnos a los que atiende nuestro centro educativo ficticio. Este seminario es importante para los futuros maestros de Educación Infantil porque le va a dar habilidades de observación y evaluación de las características y necesidades de su futuro alumnado.

Así pues, en primer lugar se deberá elegir un grupo de edad (0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5, 5-6), debemos tener en cuenta que todas las actividades que realizaremos posteriormente debe estar adaptadas a esta etapa y a las características de los alumnos observados.

En segundo lugar, con base al instrumento de observación PORTAGE GUIDE, construiremos una prueba de evaluación por cada aspecto a observar. La Portage Guide se compone de 5 instrumentos de observación de niños y niñas de 0 a 6 años, una por cada áreas de desarrollo más una sección sobre cómo estimular al niño. Las áreas son: socialización, autoayuda, cognición, lenguaje y desarrollo motriz. En nuestra actividad utilizaremos sólo el instrumento de observación, y como hemos señalado, elaboraremos una actividad para cada una de las áreas para observar a un alumno determinado. Por ejemplo: En el área de socialización, si la edad elegida es la de 3-4, nos fijaremos en la ficha de la Portage Guide cuales son los objetivos que tiene que adquirir, y elaboramos una actividad. En este caso puede ser jugar al juego de las sillas, este juego nos dará información sobre aspectos como: Canta y baila al escuchar la música, sigue las reglas del juego, espera su turno, etc... que son aspectos que debemos observar y señalar si el niño realiza o no realiza.

Una vez acordadas las actividades para cada una de las áreas, elegiremos a cinco niños (que pueden ser familiares) y elaboraremos la ficha de descripción del niño, en la cual se explique cuales son las competencias adquiridas y no adquiridas por parte del niño.

Así pues, en el seminario sólo se realizará la parte de creación de las actividades y después cada miembro del grupo deberá realizar esas actividades con un niño o niña que esté a su alcance para observarlo en casa, y rellenará una ficha de observación de cada niño, las cuales serán colgadas de la pestaña "alumnos" de nuestra página web acompañado de una valoración general de las necesidades y características de los que de ahora en adelante serán los alumnos ficticios que forman parte de centro educativo.

SEMINARIO 4: Documentos institucionales

Este seminario pretende la Identificación de documentos institucionales de centros educativos: PEC, ROF, PCE, PGA y otros proyectos. Para ello, los alumnos realizarán una búsqueda en Internet de centros educativos nacionales, a poder ser que puedan considerarse como referentes o pioneros en planteamientos pedagógicos sobre todo para la etapa de Educación Infantil.

Deben hacer una búsqueda exhaustiva por la red, reparando y analizando diferentes páginas web de distintos Centros Educativos, nos encontraremos centros con sitios web bastante simples, donde casi no encontraremos información, y otras que nos describirán la mayor parte de los datos que necesitaremos. Son estas últimas las que debemos buscar. Podrán elegirse dos o tres centros, siempre y cuando en cada uno de los apartados, en letra pequeña, pongamos qué centro ha sido elegido para utilizar el documento institucional o la organización.

Aun así, no debemos alarmarnos si algún dato o documento no lo encontramos en la red, mucho centros educativos aun siendo pioneros pedagógicamente hablando son bastante reservados con sus documentos institucionales.



Una vez elegido el centro con el que vamos a trabajar, buscaremos los documentos institucionales con los que cuente el centro. Además, se identificarán la estructura orgánica del centro, por tanto se identificará a los órganos de coordinación y dirección. En cuanto a los nombres de las personas que debemos señalar, sólo se nombrará el nombre y las iniciales de los dos apellidos. Una vez adquirida toda la información que se pide sobre los documentos institucionales y organización de se colgará en la página web en la sección creada con el nombre “documentos institucionales” y “Organización del centro”. Y se indicará al final de documento colgado de la página, que esta información es totalmente falsa, y que ha sido utilizado los nombres de esas personas y documentos oficiales dentro de una práctica de formación, sin establecer ningún tipo de vínculo con las personas o centro educativo que ahí se nombran.

SEMINARIO 5: Currículo

El objetivo principal de este seminario es el análisis de los principios metodológicos que tiene que desarrollar la Enseñanza Infantil, es por ello que basándonos en el DECRETO 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura los alumnos establecerán los principios Metodológicos que se llevarán a cabo en la etapa de educación infantil, así como los objetivos propuestos y contenidos a impartir.

Así pues, se asumirán como propios estos principios metodológicos, objetivos y contenidos de obligado cumplimiento en todos los centros que ofertan educación Infantil de la CCAA de Extremadura y se realizará un resumen de los aspectos: Principios Metodológicos; Objetivos Generales de Etapa; Áreas y contenidos generales; y Evaluación. Y al igual que en los anteriores apartados esta información será colgada de la pestaña “Currículo”. Es conveniente que cada uno de los aspectos anteriormente señalados se encuentre en una sub-pestaña de Currículo.

SEMINARIO 6: Unidad Didáctica

En respuesta al principio de globalización, la unidad didáctica surge como método para planificar y sistematizar, en la práctica escolar, las diferentes tareas que un profesor lleva a cabo con un grupo específico de alumnos; lo que implica la determinación de qué se pretende enseñar, cómo hacerlo y cómo y con qué procedimientos evaluarlo. Pero no solo es esto; ya que, junto a los conocimientos que proporcionan las diferentes asignaturas de los currículos educativos, es necesario -en las unidades didácticas- contemplar en los alumnos el desarrollo de ciertas destrezas que vayan posibilitando la formación integral de su personalidad, así como la realización de una serie de actividades de claro valor formativo.

Por tanto, en esta actividad que engloba el seminario 6 de la asignatura de Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil se tendrá que realizar una Unidad Didáctica de un área de Educación Infantil. Esta unidad didáctica tiene que contener los apartados obligatorios de introducción, objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Y será colgado del apartado “Unidad didáctica de la página web” como documento pdf.



SEMINARIO 7: Materiales Didácticos Interactivos

En esta actividad, el alumno deberá buscar materiales didácticos interactivos, que existen en la red, y que muchos profesores crean y comparten en distintos repositorios que son creados para tal fin. Es importante elegir tres actividades que hemos concretado en la Unidad Didáctica que hemos realizado, para las que necesitaremos materiales didácticos y buscaremos en la web los materiales que más se adapten a nuestros objetivos, contenidos y a nuestro alumnado.

Finalmente elegiremos un material didáctico interactivo para cada una de las tres actividades y colgaremos el enlace en la pestaña de la página web destinada para tal fin, acompañado de una ficha de descripción de ese material, justificando su elección y relacionándolo con la actividad elegida.

SEMINARIO 8: Horarios y Espacios

En esta actividad pretendemos crear los horarios y organizar nuestro aula para nuestro grupo de clase de Educación Infantil y que ya hemos decidido que curso es, que proyectos van a realizar, en que principios metodológico se basan, etc. Es la hora de crear los mejores horarios y organizar el aula. No hay una mejor planificación de las horas, sólo hay recomendaciones, y éstas dependerán de las características de nuestros alumnos y las circunstancias de nuestro centro.

Así pues utilizando algunas recomendaciones dadas en clase, más algunas que encontremos en la red, realizaremos el horario que llevarán a cabo nuestros alumnos y el plano de organización de nuestra aula

Un aspecto muy importante es justificar porque se ha organizado el horario y el aula de esa determinada manera. Así pues en la pestaña de la página web concebida para tales aspectos tienen que aparecer en primer lugar una imagen del horario y seguidamente la justificación porque se ha establecido así el horario. Igualmente se hará en su pestaña correspondiente con la planificación del aula.

SEMINARIO 9: La familia

La participación de la familia como agente educativo en el centro es muy importante sobre todo en la etapa de educación Infantil, además debemos de tener en cuenta que la principal audiencia de nuestra página web va a ser estas familias que la visitarán para adquirir información relevante y necesaria para ponerse en contacto con el centro o con el tutor así como para consultar información relevante a la educación de sus hijos.

Así pues en esta actividad vamos a preparar material necesario para una reunión de padres que se realiza a principios de curso, en la cual se da información y contenidos muy amplios sobre la organización del centro, las normas a seguir, establece los canales necesarios de comunicación, entre otros aspectos que vosotros debéis valorar y concretar. Se considera necesario para el cumplimiento de esta actividad preparar un folleto de bienvenida en el cual se comunique a los padres esa información, la cual será realizada en pdf y colgada de la página web que estamos realizando.



SEMINARIO 10: Presentación de las páginas web y evaluación

Este seminario final pretende que los alumnos compartan las páginas web creadas y estas sean evaluadas por los demás alumnos y puedan adquirir habilidades de evaluación, observación, y de crítica constructiva. Así pues, para la evaluación los alumnos tienen que rellenar un cuestionario dispuesto en <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDFoQWNIUjvCdXZwOTIIR1g4SldDY2c6MQ> que responde a la evaluación mediante rúbrica que a continuación se expone:

	Excelente = 3	Bueno = 2	Regular = 1	Pésimo = 0	Total
Contenido:	El contenido obligatorio es correcto y lo trata con profundidad y es fruto de la reflexión y elaboración propia de la información	Incluye conocimiento básico sobre el tema. El contenido parece ser algo elaborado	Incluye información básica sobre el tema. Pero es copia y pega.	El contenido es mínimo.	
Organización	Contenido bien organizado y estructurado. El contenido importante se aprecia a primera vista.	Está bien organizado pero la información no se aprecia a primera vista.	La mayor parte del contenido está organizado pero no como es el establecido por norma.	La organización no estuvo nada clara o fue lógica.	
Originalidad	La página web es muy original. Muy estructurada y atractiva.	La página web demuestra cierta originalidad. Es atractiva aunque la presentación de los elementos es desestructurada	La página web no es original, la presentación de los elementos es adecuada pero su presencia es algo sosa y fea	La página web es muy fea, y sosa, y elementos son liosos.	
Relación Textos/Gráficos	El texto está correctamente ilustrado con gráficos o imágenes pertinentes estando equilibrados texto e imágenes.	El texto está correctamente ilustrado y equilibrado con las imágenes aunque alguna de ellas no es pertinente.	No hay equilibrio entre imágenes y texto y algunas carecen de relevancia o pertinencia.	Las imágenes y el texto están desequilibrados o no son pertinentes y tienen una finalidad decorativa.	
Exposición	El ponente conoce perfectamente el tema del que habla y lo hace de forma clara y amena, hilando las ideas y poniendo ejemplos sin necesidad de leer la presentación	El ponente conoce bastante bien el tema del que habla e hilando las ideas del mismo, aunque necesita consultar de vez en cuando la presentación. La exposición es clara y amena	El ponente conoce poco el tema del que habla recurriendo numerosas veces a la lectura de la presentación y su discurso está entrecortado y poco hilado	El ponente apenas conoce el tema y de forma continuada lee la presentación. La exposición resulta monótona y confusa, sin expresividad y muy entrecortada.	



3. Autoevaluación de Buenas Prácticas Educativas con TIC

A continuación pasamos a evaluar la práctica educativa con TIC con el instrumento BPE-TIC (Rubrica para la autoevaluación de Buenas Prácticas Educativas con TIC)

Dimensión cognitiva:

- *Aprendizaje significativo:* Valoración del nivel 4 puesto que el alumno a través de la creación de la página web y elaborando la información que en ella debe exponer realiza un aprendizaje más significativo al analizar más detenidamente el conocimiento y realizando una mayor comprensión y diferenciación de éstos al extrapolarlo a una situación ficticia.
- *Ampliación de conocimientos:* Valoración del nivel 4 puesto que a través de las distintas actividades en la que busca, compara y analiza la información en la red fomenta, de modo habitual, el incremento de los conocimientos del alumnado y amplía conocimientos que no se dan de forma teórica durante el desarrollo de la clase lectiva.
- *Dificultades de aprendizaje:* Valoración del nivel 3 puesto que la actividad favorece, habitualmente, que se superen dificultades de aprendizaje. Así pues, la actividad propuesta al ser una actividad abierta y flexible permite al alumno realizar la tarea al ritmo de aprendizaje del alumno y adecuándose en dificultad a los conocimientos previos del alumnado. Además al utilizar una herramienta online puede trabajar la actividad en el momento en el que el alumno crea conveniente y dedicarle el tiempo necesario según su ritmo de aprendizaje.
- *Aprendizajes autónomos:* Valoración del nivel 4 puesto que esta actividad fomenta la autonomía del alumnado en la toma de decisiones sobre qué tipo de centro educativo quiere crear, como quiere realizar la página web y cuál es la información más adecuada que debe incluir en ella.

Dimensión organizativa:

- *Aprendizaje colaborativos:* Valoración del nivel 4 puesto que al ser una actividad realizada en grupos estables en el tiempo y supervisados por el docente, contribuye de modo constante, al desarrollo la colaboración y cooperación entre el alumnado. Así pues los alumnos comparten ideas, conocimientos, habilidades y competencias con los demás miembros del grupo, por lo que el aprendizaje es más enriquecedor.
- *Interdisciplinariedad:* Valoración del nivel 3 puesto que la actividad propuesta puede englobar otras actividades relativas a otros contenidos de otras asignaturas y por tanto los alumnos pueden desarrollar vínculos significativos entre conceptos de esta asignatura con la de otras.
- *Accesibilidad y mantenimiento:* Valoración del nivel 4 ya que la herramienta utilizada para la creación de la página web es fácil de utilizar, su accesibilidad es óptima, ya que normalmente es una herramienta que no presenta problemas técnicos y al ser online el alumnado puede tener acceso a ella tanto en espacio, horarios, cantidad que desee.

Dimensión Comunicativa:

- *Comunicación multicanal:* Valoración de nivel 4, puesto que los contenidos a que se presentan al alumnado a través de la información a la que accede a través de la red como los contenidos que elaboran éstos para la creación de la página web pueden ser de diversos modos expresivos: imagen, sonido y texto.



- *Redes sociales de aprendizaje*: Valoración de nivel 2, ya que la actividad propuesta de forma esporádica, fomenta el desarrollo de espacios comunicativos online basados en redes sociales de aprendizaje. En todo caso las redes sociales que se crean es de manera presencial y principalmente dentro del grupo de trabajo creado para la actividad.

Dimensión Didáctica:

- *Diseño Curricular*: Valoración de nivel 4, puesto que la actividad con la página web está planificada adecuadamente incluyendo en el desarrollo de competencias TIC como es el tratamiento de la información y la competencia digital.
- *Prácticas de aula con TIC*: Valoración de nivel 4, ya que a través de la creación de un centro ficticio a través de una página web el alumno tiene un amplio abanico de experiencias TIC que asegura que el alumno adquiera capacidades TIC y que el uso de estas herramientas permita transferir los conocimientos aprendidos a la vida cotidiana o a la realidad escolar.
- *Adaptación y elaboración de materiales didácticos*: Valoración de nivel 4, ya que con esta experiencia se está utilizando materiales didácticos de producción propia, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado y que son utilizados a través de una metodología activa de aprendizaje.

Dimensión tecnológica:

- *Utilización de software libre*: Valoración de nivel 4, puesto que la herramienta google site utilizada están basada en el software libre y la libertad de uso.
- *Adecuación a las necesidades*: Valoración de nivel 4, puesto que al ser una herramienta de fácil uso permite a todos los estudiantes a utilizarla y por tanto satisface todas las necesidades educativas del alumnado.



Dimensión	Categoría	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Totales
Cognitiva	Aprendizajes significativos				x	4
	Ampliación de conocimientos				x	4
	Dificultades de aprendizajes			X		3
	Aprendizajes Autónomos				X	4
Organizativa	Aprendizajes colaborativos				X	4
	Interdisciplinariedad			X		3
	Accesibilidad y mantenimiento				X	4
Comunicativa	Comunicación multicanal				X	4
	Redes sociales de aprendizajes		X			2
Didáctica	Diseño Curricular				X	4
	Práctica de aula				X	4
	Adaptación de materiales				X	4
	Elaboración de materiales				X	4
Tecnológica	Utilización de software libre				X	4
	Adecuación a las necesidades				X	4
Totales por Niveles			2	6	48	56

Según la evaluación realizada a través del instrumento BPE-TIC implementada por Jesús Valverde (2011) estamos ante una excelente práctica educativa con TIC obteniendo una puntuación global de 56 de un máximo de 60 puntos.

4. Reflexiones finales

La integración de las TIC en las aulas tiene éxito cuando su uso viene determinado por una necesidad educativa y, por consiguiente, se percibe como un instrumento válido, útil y significativo. En esta buena práctica, la docente diseña actividades educativas motivadoras y con sentido curricular, apoyándose en las posibilidades que nos ofrecen las TIC. Las tecnologías no se utilizan como un objeto de conocimiento en sí mismo, sino como herramientas que posibilitan crear “productos” en los que se explicitan un conjunto de competencias básicas que debe desarrollar todo estudiante.

Las TIC, en este caso, se utilizan como herramienta de experimentación de una situación ficticia semejante a la realidad desarrollándose así una práctica educativa innovadora que utiliza una herramienta TIC al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y que puede ser considerada de gran valor educativo puesto que muestra una experiencia clara de aprendizaje significativo.



En ella el alumno se motiva con su propio aprendizaje, esforzándose por conectar el nuevo conocimiento con lo que sucede en el entorno. Se promueve el aprendizaje por descubrimiento, favoreciendo la investigación e indagación del alumnado y la experimentación en un caso simulado. Desarrollando en el estudiante su autonomía y la toma de decisiones en base a la información obtenida en el proceso de desarrollo de la actividad. El alumno, asimismo, desarrolla habilidades como obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento, además de habilidades propias de indagación, selección y elaboración del discurso. Competencias estas que constituyen herramientas claves para el aprendizaje continuo en tanto las TIC les facilitan la apertura a varios contextos socioculturales.

Además, al ser una actividad realizada en grupo permite también favorecer competencias comunicativas, de diálogo y colaboración, facilitando la comunicación entre alumnos, a pesar de no utilizar aún en ella espacios comunicativos on-line, si que la facilita de manera presencial.

En la práctica descrita, el docente no es un simple transmisor de conocimiento, sino un guía de aprendizaje del alumno. Este último se convierte en el principal protagonista de su aprendizaje puesto que la actividad planteada por el docente tiene como resultado final un producto o material "visible" realizado por el alumno, con una herramienta on-line y libre que no presenta ninguna dificultad técnica y que se adapta totalmente a las características del alumnado. Favoreciéndose aún más la motivación por el aprendizaje de la materia.

Podemos concluir que el uso educativo de las herramientas TIC, nos permite a los alumnos se conviertan en autónomos en su aprendizaje, constructores del conocimiento grupal y del suyo propio y que interactuen de manera diferente con el profesor y los compañeros.

Referencias Bibliográficas

- AREA, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de "Buenas Prácticas" pedagógicas con las TIC en el aula, en Revista Comunicación y Pedagogía, 222, 42-47.
- DE PABLOS, J. Y GONZÁLEZ, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico. II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento. 7-10 marzo, Granada.
- EPPER, R. Y BATES, A. W. (2004). Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas Prácticas de instituciones líderes. Barcelona, Editorial UOC.
- MARQUÉS, P. (2002). Buenas Prácticas docentes. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>
- PALOMO, R.; RUIZ, J. Y SÁNCHEZ, J. (2006). Las TIC como agente de innovación educativa. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/TIC_como_agentes_innovacion.pdf
- VALVERDE, J (2011). Docentes e-competentes. Buenas Prácticas Educativas con TIC. Barcelona: Editorial octaedro.

Reseña Curricular de la autoría

M^a José Sosa Díaz: Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía, ha cursado un "Master en Docencia Universitaria en el EEES" y es doctorada en "Avances en Formación del Profesorado" por la Universidad de Extremadura, donde ha impartido clases en asignaturas como Organización de Centro Escolar y Recursos Didácticos Tecnológicos y de Investigación. Pertenece al Grupo "NODO Educativo" y actualmente trabaja en diversos proyectos de investigación sobre las políticas de integración de las TIC en España, Colombia y Portugal.



Jesús Valverde Berrocoso: Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y Máster en Informática Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Especializado en Tecnología Educativa, trabaja en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres- España). Es coordinador del grupo de investigación “Nodo Educativo”, perteneciente a la “Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa”. Dirige la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Actualmente es Director del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura. Es miembro fundador y vocal de equipo directivo de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa). Los proyectos de investigación actualmente en desarrollo son: Título del proyecto: “Análisis del impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación(TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y aulas implicados en el “Programa Escuela 2.0” de la Comunidad Autónoma de Extremadura”. Entidad financiadora: Dirección General de Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura (Ayudas para la realización de proyectos de Promoción General del Conocimiento y de I+D orientada y aplicada en la áreas Científico-Tecnológicas y Humanísticas). Exp. IB10028. Título del proyecto: “Las políticas de un “ordenador por niño” en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre Comunidades Autónomas”. Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación- Plan Nacional I+D+I. Ref. EDU2010-17037 (Subprograma EDUC).



EVOLUCIÓN DE ASIGNATURAS LIGADAS A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DEL ALUMNADO, COMO BASE DE LA MEJORA DE LA CALIDAD E INNOVACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Tamayo Muñoz, María Pilar

Dpto. de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales. Facultad de Ciencias Experimentales. Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mptammun@upo.es

Segura Pachón, Dolores

Dpto. de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales. Facultad de Ciencias Experimentales. Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA dsegpac@upo.es

Resumen: La competitividad de los titulados universitarios por conseguir un puesto de trabajo, ha repercutido directamente en la acción tutorial del profesorado, fundamentalmente en el que su docencia se centra en asignaturas ligadas a la orientación profesional del alumnado. Asignaturas como "Prácticas en Empresa" o "Proyectos de Fin de Carrera", son consideradas fundamentales para apoyar la iniciativa y el conocimiento tecnológico del alumnado, ambas características apreciadas a nivel empresarial, como un valor añadido del egresado universitario. El papel que desempeña en estos casos el docente, es imprescindible, pues ambas poseen una problemática y temática específica para cada uno de los estudiantes asignados, debiendo conocer el perfil del alumnado en todas sus dimensiones. Este artículo centra la atención en el análisis de las asignaturas mencionadas, junto con otra de Libre Configuración que complementa a las primeras, describiendo los resultados obtenidos durante un periodo de 8 años. Se hace patente, la progresiva dificultad durante los años estudiados para conseguir la motivación del alumnado, superada por la mejora continuada de la calidad e innovación de la acción tutorial, reflejada, en las evaluaciones que de los docentes realiza el alumnado y en la evolución de la utilización del Aula Virtual.

Palabras Clave: Orientación Profesional, Motivación, Acción tutorial.



Introducción

El incremento notable en los últimos años de titulados universitarios, unido a la disminución de la oferta de empleo, ha potenciado la competitividad por acceder a un puesto de trabajo. Todo ello unido a que las nuevas oportunidades que se abren en los yacimientos de empleo y negocio, deben ser repercutidas por un incremento en la formación tecnológica del alumnado, hace imprescindible que el profesorado asuma, que la necesidad formativa en la Universidad ha evolucionado. Se demandan nuevos empleos, en los que los roles son diferentes, y donde la iniciativa y el conocimiento de tecnología más desarrollada, son considerados a nivel empresarial, como un valor añadido (García, Fernández, Calero y Luzón, 2011).

En estos últimos años, se ha detectado una falta de orientación concreta del alumnado a los diferentes yacimientos de empleo emergentes, como las energías renovables, sistemas de gestión ambiental y de calidad, riesgos ambientales, etc. Incluso la falta de conocimiento a la hora de enfrentarse al mercado laboral, en temas relacionados con contratos laborales, profesionales, etc. De aquí, que la función docente universitaria, en el caso de asignaturas ligadas a la Orientación Profesional, instauradas fundamentalmente en último curso de carrera de Ciencias Ambientales – como Prácticas de Empresa, Proyectos Fin de Carrera o algunas ligadas a Libre Configuración-, priorizan la tutoría y la orientación de los alumnos, fundamental dentro del ámbito universitario, en el marco educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde dichas asignaturas y mediante una atención personalizada, por parte del profesor, se persigue que el alumno consiga autonomía en el aprendizaje y se apuesta por su formación integral, todo ello con la finalidad de que se vea preparado para facilitar la consecución de competencias (Martínez & Crespo, 2009).

En estos casos, el papel que desempeña el docente es imprescindible, pues cada una de las asignaturas impartidas posee una problemática y temática específica. Es necesario que el tutor transmita el conocimiento de la conexión Universidad-Sociedad, en el último curso de Licenciatura, de modo que el estudiante, tome conciencia de los medios materiales y requerimientos académicos necesarios para desempeñar cualquier tipo de función encomendada en el mundo laboral. Las acciones tutoriales, se consideran en este tipo de asignaturas como un valor añadido (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Rodríguez Espinar, 2005) a la titulación, por apoyar la motivación del alumnado.

La motivación (Álvarez, 2005), en una asignatura ligada a la orientación profesional, es imprescindible. A mayor motivación, la implicación del alumno en el desarrollo de las tareas encomendadas se incrementará, se concentrará más, aportará iniciativas a la hora de la resolución de problemas, e incluso su rendimiento académico podrá mejorar, por la incidencia que las tutelas académicas poseen en la capacidad de relacionar conceptos teóricos aprendidos en su itinerario curricular.

En este sentido, Jimenez (2010), señala que es importante conocer el perfil del alumnado para realizar la acción tutorial, de modo que pueda contener realmente la dimensión académica, personal, vocacional y profesional. Requiriéndose en estas asignaturas, por sus requerimientos específicos (temáticas diferentes), iniciar la relación tutor-alumno, con una cita previa al desarrollo de las mismas, a fin de detectar las pretensiones del alumno, a la hora de realizar su primera toma de contacto con el mundo laboral.



Normalmente dichas pretensiones se sintetizan en siete, según Álvarez (2005): (1) evaluación positiva –aprobar-, (2) aumentar su autoestima, (3) detectar que puede incrementar las competencias profesionales, así como (4) considerarlas útiles -gracias a los conocimientos adquiridos-, (5) los alumnos suelen tener otras pretensiones independientes del aprendizaje – económicas, sociales, etc-. (6) El estudiante necesita saber que va a desarrollar las prácticas que ha anhelado durante los años de carrera –puede elegir, no es obligatorio-, y finalmente, (7) la confianza y ayuda del profesor son pilares fundamentales, para conseguir una adecuada motivación.

Se centrará la atención, en este artículo, en la asignatura de Prácticas en Empresa (PE), aunque se apoyará con otras asignaturas relacionadas con la orientación profesional (como Proyectos de Fin de Carrera o la asignatura de Libre Configuración “Opciones y sectores profesionales relacionados con el medio ambiente”). Las PE suponen la primera inmersión laboral del alumno, por lo que se requiere una comunicación fluida con el profesor, que debe potenciar la personalización de la enseñanza, mediante las tutorías, pilar básico en las interacciones entre el ámbito académico y ámbito laboral.

El tutor debe motivar al alumnado, de modo que adquiera la conciencia de que la participación en su propio aprendizaje, servirá para trasladar los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad, a los proyectos encomendados en el centro asignado para la realización de las prácticas.

Objetivos y Metodología

Durante el periodo de estudio los objetivos a alcanzar serían los siguientes:

1. Análisis de la evolución de la relación alumnado-centros de prácticas, en el periodo 2004-2012. Diferencias significativas entre preferencias profesionales de género.
2. Estudio, a través de la acción tutorial, de la Orientación Profesional, que a lo largo del itinerario curricular del alumnado, es más valorada y solicitada.
3. Obtener resultados sobre las asignaturas más valoradas y carencias temáticas detectadas a lo largo de su itinerario curricular, para conocer la innovación pedagógica, centrada en la valoración de dificultades y problemas del alumnado a lo largo del desarrollo de sus prácticas externas, fijando los mecanismos utilizados para la resolución de dichas dificultades.
4. Conocer la valoración que el alumnado posee de la calidad docente del profesorado en cuanto a la motivación en la acción tutorial. Apuesta por el incremento de información-motivación del alumnado para sus inicios en el mercado laboral.

Durante el periodo de estudio (2004-2012), se ha realizado el seguimiento de la evolución de la relación alumnado-centro de prácticas. Se han analizado 436 PE realizadas por el alumnado en diferentes empresas/administraciones, para encontrar los centros más demandados o en algunos casos, con mayor facilidad de colaboración. La idea es recopilar las diferentes asignaciones del alumnado a los centros, en función de las prioridades presentadas por el estudiante en las diferentes temáticas ofertadas, así como en función de su expediente e itinerario curricular.

El comienzo de la acción tutorial, se dirige a obtener una primera comunicación con la persona responsable del alumnado, en los centros asignados. Se trata de consensuar un plan de trabajo, sobre la parte del proceso en el que se incluirá el alumnado dentro del desarrollo de la actividad del centro, en el periodo en que se lleven a cabo las prácticas. De este modo el profesorado estará preparado para asesorar a los estudiantes, mediante la cooperación con los técnicos y profesionales (Informe Bricall, 2000) de los centros mencionados.



El asesoramiento al alumnado (en función de las carencias detectadas en su formación –por ejemplo, por la existencia de nuevas tecnologías en el centro asignado-), estará centrado en la fase previa a la incorporación a la práctica, a la preparación y desarrollo de las actividades educativas y, a la planificación de los estudios, que deberá entregar una vez finalizado el periodo de prácticas. Todo ello, brindando apoyos específicos, a temáticas que pueden ir surgiendo en el transcurso del curso, orientando profesionalmente al estudiante, en los posibles cambios existentes en el entorno laboral (García, Fernández, Calero y Luzón, 2011). Siempre sin perder de vista lo expresado en la Declaración de Lovania (2009), donde se apoya la individualidad del estudiante, implementada con una orientación y desarrollo del programa de la asignatura propio, apostando por una enseñanza y aprendizaje, diferente al que tradicionalmente ha existido, que era más generalista.

Al finalizar el curso se realizan encuestas sobre la evaluación de la calidad docente del profesorado, donde el alumnado puede reflejar sus propias opiniones sobre la formación adquirida. Dichas encuestas se tienen en cuenta a lo largo de este estudio, como complemento a la valoración de la calidad e innovación en la acción tutorial.

Durante el periodo estudiado, en la evaluación del alumnado de PE, se exige una valoración personal, incluida en los informes finales, de donde se obtiene información valiosa sobre la problemática asociada a cada una de las prácticas, necesidades o carencias formativas detectadas por los propios alumnos y finalmente propuestas del propio alumnado para la mejora en la calidad. Todo ello se tiene en cuenta desde el profesorado, de modo que se potencia el desarrollo de diferentes acciones formativas, en ocasiones basadas en asignaturas existentes (modificando temáticas ofertadas de Proyectos de Fin de Carrera) y en otras, innovando en la oferta formativa de la comunidad universitaria mediante la apuesta por Asignaturas de Libre Configuración sobre alguna de las temáticas en auge.

Resultados

Evolución y situación actual de la Prácticas en Empresa (PE)

En los ocho cursos estudiados, se ha denotado una evolución de las características de los centros con los que se ha podido colaborar en el desarrollo de la acción tutorial en temas ambientales. Al objeto de conocer el funcionamiento de la acción tutorial en la Asignatura de PE (anual y optativa de últimos cursos de Licenciatura de Ciencias Ambientales), se ha considerado oportuno describir su evolución, tomando una muestra de 436 asignaciones a centros de prácticas relacionados con la temática ambiental, incluyendo: Administración Pública (Local, Regional y Nacional), Empresa públicas y privadas (energía, residuos, agua, automovilismo, alimentación), Consultorías específicas de medio ambiente, Hospitales, Formación, Espacios Protegidos, ONGs.

En el gráfico 1 se puede observar que, el periodo 2005 a 2007 existió una alta tasa de matriculación en la asignatura, coincidente con la alta tasa de matriculación en la Licenciatura. Sin embargo a partir de ese momento se denota una clara disminución de alumnado en ambos casos. Esto sumado a la crisis económica iniciada en 2007-2008, se advierte un descenso tanto en la tasa de matriculación, como en la disponibilidad de ofertas para realizar prácticas en los centros.

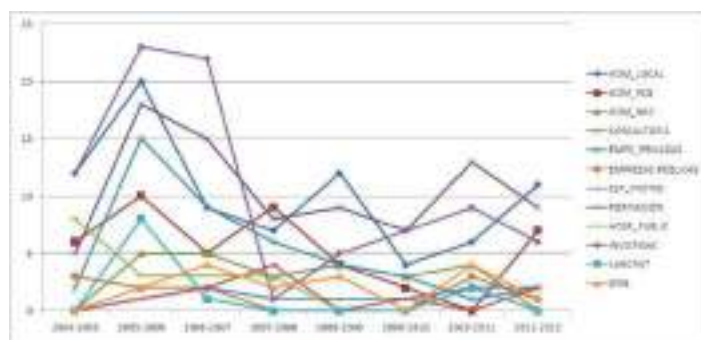


Gráfico 1: Tipología de centros colaboradores de Prácticas en Empresa Externas, durante el periodo 2004 a 2012.

Fuente: Elaboración propia

El claro descenso en ámbitos como la Investigación, la Consultoría Ambiental o la Administración local se ponen en evidencia en este gráfico, destacando, la práctica desaparición de ofertas en centros correspondientes a Empresas Privadas (correspondientes a empresas relacionadas con energía, minería, construcción –cementos y aglomerados-, alimentación, automoción y fabricación de mobiliario).

Se denota en la evolución de la asignatura que han existido cambios representativos en el entorno laboral en el periodo estudiado, que incluyen:

- Potenciación de la formación continuada de trabajadores. En la actualidad la rápida evolución de las oportunidades de negocio, precisa una orientación de los trabajadores hacia las diferentes temáticas que le interesen al empresario, fundamentadas en una gran parte en la innovación. Estas nuevas temáticas son las que suelen demandar los centros de los estudiantes.
- Se apuesta por el trabajo en equipo y personal, implicando a los trabajadores en los diferentes proyectos, aprovechando su iniciativa y creatividad. Se avanza hacia una gestión más horizontal, rompiendo con la tradicional estructura piramidal existente. Apostando incluso por puestos directivos con personas más jóvenes. Haciendo esto que se valoren alumnos preparados y con iniciativa.
- Aportación de personal como principal activo de la empresa, advirtiendo así el respeto de empresa a trabajador. Fluye la información desde dirección a trabajador, aplicando los Sistemas de Gestión de Calidad y Medioambiental de la empresa. Los centros advierten de la necesidad de completar una bidireccionalidad en la formación, siendo muy importante que el alumno permanezca en las prácticas, un periodo de horas suficiente para que las empresas le aporten formación, y él a su vez pueda aportar nuevas ideas. La duración mínima de las prácticas en la asignatura de PE, es de 90 horas, pero se ha observado desde 2008 en adelante que la tendencia va en aumento, y los centros demandan alumnos que desarrollen de 150-200 horas de formación práctica.
- Se favorece la aplicación de nuevas tecnologías, tanto en comunicación con otras empresas, como en facilitar la disponibilidad de teletrabajo. Fomentando en algunas ocasiones el desarrollo de la mayor parte de la práctica fuera de la empresa.
- Al aplicar las nuevas tecnologías al puesto de trabajo, la comunicación internacional se potencia. Se apuesta por la globalización, la necesidad del conocimiento de diferentes idiomas y la facilidad del trabajador para relacionarse con personas de diferentes culturas. Esta globalización también incluye una valoración de la disponibilidad de adaptación a nuevos retos laborales. El conocimiento de otros idiomas, como requisito básico para acceder a una plaza en un centro colaborador con PE, es cada vez más frecuente.



Desde esta perspectiva, dichos cambios se han ido comunicando al alumnado, dirigiendo de este modo su motivación a los diferentes campos más atractivos. Se ha estudiado cuál es la situación real que afronta el alumnado cuando accede al mercado laboral, desde la demanda de la Asignatura de Prácticas en Empresa. Se comprueba que es cada vez más frecuente encontrar más dificultades en la búsqueda de centros para desarrollarla –similar al problema con el que se podrá encontrar el estudiante egresado-, se evalúa la satisfacción de los alumnos con la atención recibida por parte de la tutoría en la Universidad –que podría asemejarse a la de los egresados universitarios con la formación recibida a lo largo de su carrera universitaria-, y se presta especial atención a la valoración de la adecuación de las tutorías con las necesidades profesionales que demanda el mercado en la actualidad.

En el Gráfico 2, se advierte que, en el periodo estudiado los centros que han demandado mayor número de estudiantes para el desarrollo de Prácticas de Empresa, han sido la Administración Local (19%), Consultoría (20%) e Investigación (20%).

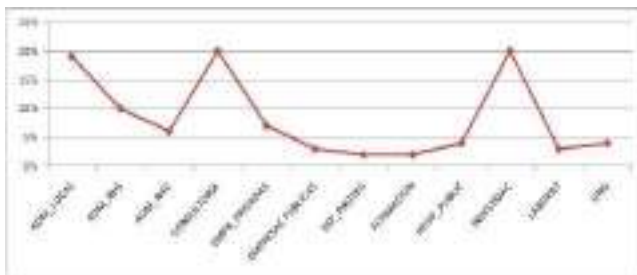
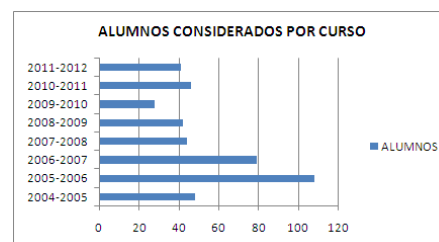


Gráfico 2: Porcentaje de centros colaboradores con la asignatura de prácticas en empresa en el periodo estudiado. Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la oscilación en las matriculaciones, provoca masificación en las aulas o la carencia de alumnos, esto unido a la gran oscilación de demanda de alumnado en las Empresas, hace que el tutor deba planificar las tutorías, de modo distinto, en cada uno de los cursos, e incluso en cada uno de los cuatrimestres. Reflejo de ello, son los casos estudiados, en los que como se mencionó anteriormente, se comprueba (gráfico 3) que, el alumnado en algunos cursos se ha duplicado, como en 2005-2006 y 2006-2007, reduciéndose en otros, como en 2009-2010.

Gráfico 3: Alumnado estudiado por curso.
Fuente: Elaboración propia



La asignación de las prácticas se realiza en función de las prioridades vocacionales de los estudiantes y de su expediente, pero debido a la gran diferencia entre sexos a la hora de cursar la asignatura (68% mujeres frente a un 32% hombres), cabría pensar que podrían existir diferencias entre la tendencia profesional de estudiantes femeninas y masculinos, en sus pasos previos a salir egresados de la Licenciatura. Sin embargo, al contrastar los datos, se observa que dichas tendencias, son prácticamente idénticas (gráfico 4).



- Salidas profesionales en Medioambiente en relación con los riesgos ambientales y la Protección Civil.
- Energía, Minería y Medioambiente.
- Seprona, Vigilancia Ambiental e Inspección Urbanística.

De los 50 estudiantes, que durante estos dos cursos asistieron a la asignatura, un 86% la superó satisfactoriamente. Mostrándose a nivel tutorial un alto grado de participación y de interés. Consiguiéndose fomentar la curiosidad, propiciando un debate, que en algunos casos, impulsaba al alumno a recopilar información sobre la temática en la que le interesaría iniciar su trayectoria profesional, tomando conciencia de las problemáticas ambientales existentes y los yacimientos de empleo potenciales.

En la asignatura que se trata, el incremento de la tecnología en el ámbito universitario, ha propiciado que se modifique, por parte del profesorado –en su mayor parte perteneciente al mundo empresarial, tanto público, como privado-, la concepción de la docencia y tutoría, tanto en teoría como en la práctica. De modo que se han ofertado Proyectos de Fin de Carrera (PFC) relacionados con las temáticas de algunas de las PE, e incluso incluidos en proyectos originales existentes en las empresas donde se desarrolla la actividad profesional de los diferentes tutores, como en temáticas de ingeniería civil, aguas, prevención ambiental, vías pecuarias, espacios naturales protegidos, etc.

Evaluación del alumnado

El método de evaluación utilizado, en muchos casos afecta a la motivación, para evitar que el alumno considere que debe evaluarse para calificarse y no para aprender. La evaluación utilizada en el caso de las Prácticas en Empresa es una fusión entre la denominada Evaluación Diagnóstica, y la Evaluación Formativa. Al iniciar la práctica, se recoge información sobre los conocimientos previos que posee el alumno sobre la materia en la que va a trabajar y se contacta con el tutor de empresa para conocer las tareas a desarrollar en el centro. De esta forma, el profesorado puede adaptar el programa de la asignatura a cada estudiante, anticipándole el contenido que, en su caso, poseería la asignatura, incluyendo estímulos para lograr una participación más activa. Se solicita un Diario de Trabajo en el que el alumno debe reflejar el proyecto en el que se integra a trabajar en el centro, donde desarrollará las tareas encomendadas. Tras ello, se requieren al menos tres tutorías presenciales obligatorias (más las que se requieran, por parte del alumnado, presenciales u on-line (E-tutoría)-. Una vez concluido el periodo de prácticas, se solicitan dos informes: uno Descriptivo, que recopilará la experiencia en el centro, e incluso una valoración personal de las prácticas, incidiendo en las carencias o fortalezas detectadas en la formación del alumnado. Y otro Técnico, en el que el alumno aprende a desarrollar una temática concreta a nivel teórico. La evaluación en el caso de las PE se completa con la percepción de la evolución del alumnado por parte de su tutor en empresa y su tutor académico.

En el caso de la ALC, la evaluación consiste en la asistencia obligatoria al 75% de las mesas redondas y la realización de un examen tipo test, a la finalización de la asignatura.

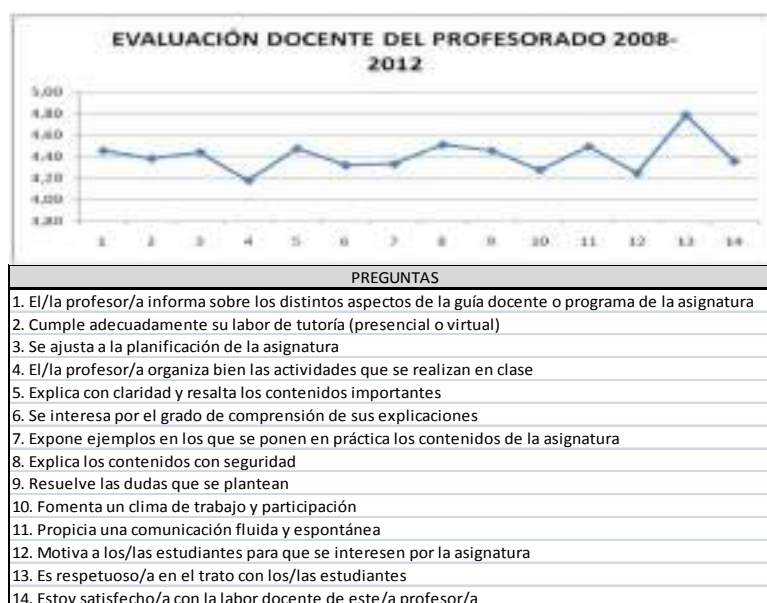
Los PFC tienen una evaluación clara al finalizar el mismo, mediante un informe de conformidad de su tutor y el sometimiento a una presentación pública y evaluación, ante un tribunal académico.



Evaluación de la Calidad de las tutorías, según el alumnado

En los últimos cinco años, las encuestas docentes variaron en su formato, por lo que para poder realizar una comparativa en la que se tenga un mismo formato de encuesta de calidad docente, se analizan los datos de las encuestas realizadas desde el curso 2008-2009 hasta 2012, es decir, los últimos cuatro cursos. Estos estudios se realizaron sobre un total de 181 alumnos, tutelados por las autoras del estudio.

Se observa que la participación global en este caso del alumnado es de un 20,55 %. Realizando una valoración media global de docencia/tutoría 4,28 sobre 5. Respecto a su labor en tutorías, se puede observar que la puntuación general se incrementa en 0,10 puntos respecto a la global.



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Después del recorrido por los ocho años analizados, el profesorado, ha conseguido obtener una visión de la evolución de las tendencias vocacionales y profesionales del alumnado, a nivel grupal o individual (Meneses, Mori y Blanco, 2008), ha sido capaz de sensibilizarse, ante los requerimientos de cada estudiante, de modo que se detectan las necesidades o carencias formativas. Se apuesta por motivar al estudiante, tanto a través de la confianza por la presencia del tutor (Gómez y Redondo, 2011), como a través del aporte, en primer lugar, de información documental, acerca de la temática a desarrollar en el centro de prácticas. En casos que las tutorías se realizan a nivel grupal se ha comprobado que, la interacción entre el alumnado y, por tanto el enriquecimiento de la acción tutorial es mayor.

Se comprobó por la experiencia, que inicialmente la masiva participación del alumnado en las tutorías, era difícil, por no soler estar suficientemente informado y motivado (Alvarez, 2005), al relacionarlas únicamente con la resolución de dudas de clases, no les solían dedicar más tiempo (Martínez & Crespo, 2009). A lo largo de estos años se ha comprobado la dificultad de lograr motivar al alumno a través de las tutorías. En unos casos, debido a la falta de ofertas de centros que puedan cumplir con las expectativas de orientación profesional, la motivación conseguida a través de las tutorías se desploma.



En otros, se constata que a pesar de estar finalizando su periodo académico, el alumnado no suele ser consciente de la importancia que las prácticas pueden tener para su desarrollo profesional. Una de las causas por las que dejan de acudir a tutorías presenciales, es debido a que la fecha de realización de las prácticas, en algunos casos les coincidía con fechas de exámenes. Por ello desde el profesorado, se potenció, en primer lugar la exigencia para la evaluación, de que, al menos tres tutorías, debían ser presenciales. De este modo, el profesor accedía a la posibilidad de entrar en contacto con el alumno, para captar sus requerimientos, con el fin de, a posteriori, informarle sobre las potencialidades de la utilización del Aula Virtual y con ella la E-tutoría.

La evolución de la tutoría, se ha adecuando a la evolución de la sociedad. En los primeros años, el funcionamiento de las tutorías on-line, era prácticamente impensable por la poca disponibilidad del alumnado de conexión a internet, ciñéndose a tutorías presenciales y llamadas telefónicas. Con el paso del tiempo, se ha pretendido fusionar la inclusión de la tecnología con el autoaprendizaje del propio alumno. El profesorado se ha ido implicando, diseñando cada curso su tutoría, en función de la demanda del alumnado (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005). Se ha evolucionado, al igual que la sociedad, según Gómez y Redondo (2011), *“obsesionada por la inmediatez e inmersa de lleno en el uso de constante de las TIC”*, de modo que el alumno durante el periodo de prácticas pueda acceder a un seguimiento universitario a través de una plataforma virtual WebCT. Esta herramienta, incluye diferentes opciones para poder incrementar la motivación, entre ellas un chat, en el que puede estar conectado con el tutor al instante. Considerándose esta opción como una de las más valoradas por el alumnado, por apoyar sus logros académicos y enfatizar el dinamismo y confianza por la presencia del tutor.

La respuesta a esta E-Tutoría, es muy positiva principalmente por dos motivos (Gómez y Redondo, 2011): el primero es que se plantean dudas surgidas en la realización de las prácticas, con la facilidad de que tanto alumnos como profesores evitan el desplazamiento al centro educativo. Y el segundo, es que se permite interaccionar a grupos de alumnos que estén asociados a una misma práctica, pudiendo la conversación enriquecerse tanto con la presencia del tutor, como con la del alumnado restante. En el caso que se detecte algún tipo de queja, fundamentalmente relacionada con funcionalidad –simultaneidad- o con privacidad, se pasa a realizar las consultas, a través de correo electrónico.

Se ha de tener en cuenta que el perfil del alumnado oscila entre los 20-25 años, considerándose entre uno de los grupos de usuarios que más utilizan este tipo de comunicación instantánea (Galera, 2010). Sin embargo, se hace notar, que dicha comunicación, no es idéntica a las que utilizan cotidianamente, asociadas a ocio o relaciones sociales, sino que deben aprender a que se trata de una herramienta de trabajo académica.

Respecto a los resultados referentes a las semejanzas entre los requerimientos entre los diferentes géneros, destacar que con coincidentes con los datos que durante el estudio se obtuvieron del Observatorio ARGOS (2011), en el que considera que los diferentes Programas para la Inserción Laboral en Andalucía, son *“una una eficaz medida para promover la inserción laboral de las personas demandantes de empleo, prestando orientación y asesoramiento especializado y personalizado acerca de su elección profesional, cualificación necesaria, necesidades y opciones formativas y la búsqueda de empleo, así como para mejorar el conocimiento del mercado de trabajo”*. Dentro de los campos ambientales asociados al mundo laboral, existen datos de 2011, en los que destaca que la representación más destacada de la mujer en actividades profesionales, se produce en el campo de la educación/formación (62,67%), en la Administración Pública (51,83%) y en actividades profesionales, científicas y técnicas (42,59%).



El profesorado, al obtener conclusiones -a través del elemento de evaluación de PE como son los informes, donde existe una valoración personal-, sobre las carencias detectadas en la formación, apostó por ofrecer Asignaturas de Libre Configuración, adaptadas a dichas cubrir dichas carencias. En esas asignaturas, se incluyeron la mayoría de las temáticas demandadas. Su diseño fue innovador, mediante la asunción de que el alumno no se interesaría tanto por una asignatura adecuada a un modelo tradicional, como por una asignatura constituida por diferentes mesas de trabajo y seminarios, donde diferentes profesionales de los sectores propuestos, estarían a disposición del alumnado para ofrecerles sus experiencias y disipar las dudas surgidas. Como se puede comprobar por la matriculación, el éxito ha sido rotundo.

Incluso se ha observado, a lo largo de este periodo la gran valoración del esfuerzo del profesorado por cubrir aspectos demandados por el alumnado con respecto a la orientación profesional, en la asignatura de Proyecto de Fin de Carrera, donde la acción tutorial adquiere como se mencionó anteriormente un papel básico.

Sin embargo, se ha de señalar, que a pesar de que la motivación del alumnado ha ido evolucionando, mediante la acción tutorial, se observa que aunque la valoración de la calidad del profesorado (tanto a nivel de docencia como de acción tutorial) es bastante alta, en la actualidad, la crisis económica y sus repercusiones en el mundo laboral, están repercutiendo en algunos estudiantes, en los que se observa un cierto grado de desengaño y *pasotismo* (Alvarez, B, 2005).

Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ, B (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. Estudios sobre Educación, nº9: 107-126.
- GAI RÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 61-77.
- GALERA, C.J. (2010). Nuevo escenario de socialización del lenguaje: el chat y los adolescentes. Perspectivas de la comunicación, 3.
- GARCÍA, A.I., FERNANDEZ, M., CALERO, M. y LUZÓN, G. (2011). Orientaciones profesionales en el área de la Ingeniería Química. Univest. En internet: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3795/231.pdf?sequence=1>
- GÓMEZ, J.A. y REDONDO, C. (2011). Chat como herramienta de E-Tutoría en contextos universitarios. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- JIMENEZ, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de Tutoría Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. REOP, Vol,21, nº1. 1er Cuatrimestre. Pp.37-44.
- LOBATO, C., DEL CASTILLO, L. y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. International Journal of Psychology and Psychological Therapy 5(2), 148-168.
- MENESES MONROY, A; MORI, P; DIZ, J y BLANCO RODRÍGUEZ, J.M (2008). Atención personalizada de alumnos a través del campus virtual. Metas de enfermería, 11, 52-55.
- BRICALL, J. (Coord) (2000). Informe Universidad 2000. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- MARTÍNEZ LIROLA, M y CRESPO FERNÁNDEZ, E. La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea. En: Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodológicas en el EEES / C. Gómez Lucas, S. Grau Company (coord.). Alcoy : Marfil ; Alicante : Universidad de Alicante, 2009. ISBN 978-84-268-1483-8, pp. 451-466
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. En web:



http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovain_a_Ministerio_es.pdf

- OBSERVATORIO ARGOS (2012). La mujer en el Mercado de Trabajo Andaluz. 2011. Edita Observatorio Argos (Sistema de Prospección Permanente del Mercado de Trabajo de Andalucía). Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Empleo. Junta de Andalucía. . En web: <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/index.html>
- RIVERO, D y GALLEGOS, E (2003). Algunas reflexiones en torno a las prácticas de empresa en las Diplomaturas en Ciencias Empresariales. XIII Jornadas hispano-lusas de gestión científica. En: http://www.ti.usc.es/lugo-xiii-hispano-lusas/pdf/07_EXP_DOCENTES/07_rivero_gallego.pdf
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (2005). La gestión de la calidad en el marco de la Enseñanza Universitaria. En. W. de Vries (Coord.), Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior (pp. 242-261). A Coruña: Netbiblo.

Reseña Curricular de la autoría

María Pilar Tamayo Muñoz, es Licenciada en Ciencias Ambientales por la Universidad de Granada en 1998. Profesora asociada del Área de Tecnologías del Medio Ambiente, del Departamento de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), desde 2004.

De 2000 a 2008 dirigió el Departamento de Medio Ambiente de INGENIEROS DINTRA5, S.L y desde 2008 dirige ese mismo Departamento en la empresa INCOYDESA-INGENNYA, ambas empresas de ingeniería civil.

Dolores Segura Pachón, es Doctora en Biología. Profesora asociada del Área de Tecnologías del Medio Ambiente, del Departamento de Sistemas Físicos, Químicos y Naturales, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), desde 2004.

En la Actualidad desempeña su labor profesional como Técnico en la Agencia de Agua y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.



INNOVACIONES CURRICULARES. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CINEMATográfica

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Varo Millán, Juan Carlos

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. S. Alberto Magno s/n, Córdoba, ESPAÑA atc306@yahoo.es

Llorent García, Vicente J.

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Avda. S. Alberto Magno s/n, Córdoba, ESPAÑA vjllorent@uco.es

Resumen: En este trabajo hemos elegido la película “Intocable” como hilo conductor para exponer los elementos principales que han de darse en todo proceso de inclusión. Así, haremos un recorrido por la película destacando los momentos en los que aparecen los elementos “Presencia”, “Participación” y “Progreso” como indicadores del proceso de inclusión que se aprecia en esta bella obra cinematográfica.

Palabras Clave: Inclusión, elementos principales: Presencia, participación y progreso.



1. Introducción

La inclusión educativa exige una adaptación en los procesos de enseñanza-aprendizaje para adecuarse a las características y necesidades de todos los alumnos posibilitando su presencia, participación y progreso en las aulas, pues se trata de saber dónde están los límites, y superarlos (Muntaner, 2010).

Si analizamos la respuesta que el sistema educativo da a las necesidades planteadas por la comunidad educativa encontraremos, con toda probabilidad, un desfase importante entre las oportunidades que se ofrecen al alumnado que presenta necesidades específicas y el resto de alumnos. Este desfase, es aún mayor debido a que los alumnos con discapacidad, pueden dar lugar a graves agravios comparativos, y desarrollar algún tipo de dificultad de aprendizaje, ligada a la exclusión social que pueden sufrir (Verdugo, 2003a).

Para el alumnado que presenta una discapacidad se debe facilitar el acceso y participación e interacción en la educación y en otros aspectos de la vida cotidiana. Así pues, ofrecen a una respuesta educativa de calidad para todos y todas, pasa necesariamente por valorar el aprovechamiento real de todas las oportunidades que los centros educativos ponen a su disposición (Ainscow, 2005 y 2006).

Por tanto, para conseguir que la inclusión sea una realidad, debemos preguntarnos qué podemos hacer para que la persona con dificultades, sea de la índole que sea, pueda vivir con normalidad; En lugar tratar de averiguar para qué están o no “capacitadas” estas personas.

Así, promulgaremos el cambio desde el plano conceptual al plano real en cualquier ámbito social, no sólo en el educativo, para lo que serán necesarios cambios de toda índole, desde cambios en la conciencia colectiva hasta nuevos desarrollos tecnológicos.

Se hace pues, necesario el desarrollo de sistemas y recursos de apoyo, que por otra parte exigirán la investigación de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento relaciones con las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y organizativas (Cabero, 2007).

De esta forma nos aseguramos que el sistema sea lo suficientemente sólido para adaptarse a los requisitos pedagógicos, técnicos y organizativos de cada uno, atendiendo a las necesidades personales y contextuales que cada individuo (Barton, 1998; Blanco 2008).

Llegados a este punto, hay que mencionar que para que se dé una asistencia educativa de calidad, y por ende, la sociedad adquiera una dinámica social de inclusión, es preciso tener en cuenta los siguientes elementos principales: Presencia, Participación y Progreso. (Muntaner, 2010).

Así para desarrollar procesos de inclusión exitosos, es absolutamente necesario que el alumnado esté presente en el aula, que participe de la actividad que se desarrolla en la misma y, que además, esta participación y desarrollo le conduzca a su progreso, a obtener resultados.

Cuando estos procesos se combinan, tienen lugar determinados resultados, en función de cómo se combinan. Cuando sólo encontramos la presencia del alumnado, el resultado es meramente “asistencial”; Y si a la presencia se une la participación de éste, el resultado es la “integración”; Sin embargo, la integración aún está lejos de ser un resultado adecuado pues no es garantía de evolución, de progreso, de tal manera que cuando contamos con un progreso derivado de la participación, conseguimos la “Inclusión”.

Definamos cada uno de estos elementos por separado:



Presencia: Los alumnos que presenten algún tipo de discapacidad se incorporan en todos los casos a las aulas ordinarias para compartir con sus compañeros un currículum común, que se adapta para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos del grupo. La presencia entonces, se refiere a la incorporación al aula de todos los alumnos de una misma edad. Eliminamos así las aulas como las de apoyo, aulas específicas, o aulas especiales.

Participación: La simple presencia de los alumnos con discapacidad es indispensable para progresar en el modelo inclusivo, pero insuficiente. Deben además participar de forma activa en las actividades de todo el grupo. Pero la presencia en la misma aula no es inclusión en sí misma. Podemos desarrollar procesos inclusivos, incluso desde las aulas de apoyo puntual, pues éstas pueden ser inclusivas cuando el trabajo del alumno en un momento dado, separado del resto le es útil para luego, en el momento en que regresa a su aula con el resto, pueda seguir compartiendo mejor el mismo currículo.

De aquí podemos concluir que los principios del diseño universal entendido como “el diseño de materiales y actividades didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar” son inexorablemente necesarios (Ruiz, 2010).

Progreso: Todos los alumnos deben aprender en las actividades. Pero, esto no significa que todos deban aprender lo mismo en una misma situación de aprendizaje, sino que atendiendo a sus capacidades supongan e impliquen un desarrollo. Así cumpliremos con el objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en que todos los alumnos y alumnas aprendan al máximo de sus posibilidades.

Estamos en la creencia de que, la educación inclusiva debe asegurar el derecho de aprender y a tener éxito de todos los alumnos (Muntaner, 2009).

Como final de esta introducción, diremos que la inclusión no es ni debe plantearse como un objetivo en sí mismo, sino como un proceso interminable de formas de responder a la diversidad (Ainscow y col., 2001; Ainscow, 2005; Barton, 1998).

2. Desarrollo

Driss, un joven procedente de barrio marginal, acude una entrevista como cuidador de Philippe, un aristócrata millonario, tetraplégico a causa de un accidente, con el único objetivo de poder volver a cobrar su subsidio del paro. Pero a pesar de ser aparentemente el candidato menos apropiado para el trabajo, consigue el puesto, pues Philippe anhela en el trato diario la falta de compasión mostrada por Driss.

Desde ese momento, la película se convierte en una sucesión de escenas que muestran el contraste entre esos dos personajes: un hombre sano e irreflexivo frente a un tetraplégico culto y poco espontáneo. Que lejos de ser antagónicos, mantienen en común el hecho de que ambos pertenecen a grupos de exclusión social por su condición distintiva. Uno por su origen marginal, con antecedentes penales y familia desestructurada; el otro, por su condición de discapacitado.

Y es en su recorrido relacional, en el que nos hemos centrado para analizar los elementos fundamentales de todo proceso de inclusión: **Presencia, participación y progreso** (Muntaner, 2010).



Así, observamos que en la película dichos elementos cumplen con los requisitos para desarrollar procesos inclusivos, pues no sólo se da el necesario de que los protagonistas estén presentes en la dinámica, sino que participan activamente de las actividades que se desarrollan en la misma y, que además, esta participación y desarrollo les lleva a progresar, y les lleva a obtener resultados que cambian sus vidas, pues al final ambos terminan en una posición de inclusión social destacada.

A continuación, analizaremos los momentos más representativos de la película "Intocable" donde podemos observar dichos elementos.

La presencia referida a la incorporación de todos a la realidad social, a la vida cotidiana, eliminando así guetos, o agrupaciones excluyentes, la encontramos en la incorporación de Driss al mercado laboral. A pesar de sus antecedentes penales, es contratado por sus capacidades para atender a Philippe. Pero no es una mera presencia asistencial, Driss participa de la relación de forma activa, imponiendo nuevas normas e incorporando nuevas rutinas, hasta entonces inexistentes en la vida de Philippe.

De tal forma, Driss participa de lleno en el proceso de inclusión de Philippe. Le posibilita un progreso en su vida diaria, incorporando actividades nuevas, que normalizan su vida, un buen ejemplo que destacamos es cuando le saca a tomar el aire una madrugada después de una crisis respiratoria, algo que Philippe no hacía desde el accidente. Tras el paseo, los personajes afianzan su relación, y Philippe le cuenta cómo sucedió el accidente que le dejó tetrapléjico y que ahora, viudo tras la muerte de su mujer, se cartea con Eleonore, una mujer a la que no se atreve a conocer en persona por miedo a que ésta le rechace por su discapacidad.

Este proceso de autoimponerse barreras centradas en su diferencia, que finalmente provoca que nuestro protagonista se excluya socialmente queda lejos de la definición de autoconcepto que se publicó en el *Informe Warnock*, (1978), que aunque habla de necesidades educativas especiales, pone la clave fuera de la persona con discapacidad, incidiendo en el contexto.

Aquí, Driss, como si de un experto en el famoso informe Warnock se tratase, queda indignado al ver que Philippe se niega a dar el primer paso y citarse con Eleonore, por lo que llama a la mujer. Dando pie a que nos planteemos la siguiente pregunta: Cómo profesionales de la educación ¿no deberíamos actuar como Driss, y ver qué podemos hacer nosotros para que el alumno que presenta diversidad funcional viva una inclusión natural en su aula? (Llorent, 2009 y 2011).

Y al igual que la inclusión educativa reclama la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características y necesidades de todos los alumnos posibilitando su presencia, participación y progreso en las aulas. Philippe necesita la adaptación de los procesos de su cuidador a sus necesidades particulares, y en base a esto, Driss posibilita que Philippe se cite por fin con Eleonore, facilitando una vez más, su participación en las rutinas de la vida social, y haciendo que progrese con su relación con Eleonore, que llevaba años estancada en una comunicación postal.

Driss le anima a que envíe una fotografía donde se ve que es tetrapléjico, sin embargo, Philippe no se atreve. Aquí observamos como Philippe sólo aprecia de sí mismo su elemento diferenciador, como única característica definitoria. Sin embargo, nuestro otro protagonista, parece hacer un análisis más inclusivo, pues observa y trata a la diferencia como una característica más de la persona, no como su único elemento definitorio (Verdugo, 2003b).

Cuando se va a marchar, Driss se da cuenta de que Philippe nunca llegó a mandar la foto donde se le veía como tetrapléjico, y que nunca acudió a la cita con Eleonora por miedo. Una vez más, observamos como la discapacidad hace de barrera, aún cuando a priori, ésta no lo es.



Mientras Driss arregla los problemas de su familia, Philippe se comporta odiosamente con sus nuevos cuidadores. Claramente, echa de menos a Driss, además de culparse por no haber tenido el valor de acudir a su cita con Eleonore.

Por otro lado, Driss, más culto y educado gracias a su relación con Philippe, logra encontrar trabajo en una empresa de mensajería. Vemos aquí, que Philippe ha ayudado en esta ocasión a Driss a participar en la sociedad, y a progresar en su vida personal. De esta manera, se culmina su proceso de inclusión, pues sale del grupo de riesgo de exclusión social, curiosamente ayudado por un miembro perteneciente también a otro grupo de exclusión social.

Entonces, Driss vuelve un día de visita inesperada y lleva a Philippe a una cita que, sin avisarle, ha concertado con Eleonore, y allí se despiden después de dejar a Philippe con Eleonore. Teniendo ahora todo un camino por recorrer desde la inclusión.

3. Conclusiones

El carácter comercial de esta película favorece la difusión entre el gran público de temas de gran impacto social, pero a menudo de difícil comprensión como: diferencia de clases, inclusión social, discapacidad física y exclusión social por razones económicas. Si bien de manera somera, pues parece querer alejarse de convertirse en una película moralista, efectista o lacrimógena.

No obstante, si traspolamos los principios del diseño universal (Ruiz, 2010) desde el sector educativo a otros sectores sociales, entendiendo como diseño “el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse (como Philippe), leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar”. Veremos que es imprescindible para tener éxito en un proceso de inclusión como el que vemos en la película, que se realicen actividades que permitan el logro de los múltiples objetivos de inclusión. Estas pueden ser realizadas por individuos que debido a sus diferencias, pueden sufrir exclusión social, como es el caso de nuestros protagonistas. De la misma manera que no es posible pretender una educación inclusiva, si los alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje no comparten las experiencias, actividades y situaciones con todos sus compañeros y siempre disfrutando del mismo currículo, así conseguimos educar a poblaciones diversas, respetando y valorando adecuadamente las limitaciones, las necesidades, las competencias y las capacidades de cada uno de ellos.

Nuestro trabajo sobre el proceso de la inclusión, guiado por el hilo conductor del argumento de “Intocable” nos hace concluir que la sociedad aún tiene que mejorar en su camino hacia la inclusión. Aunque entendemos que no existen sociedades inclusivas o no inclusivas, sino actitudes individuales hacia la inclusión. Así pues, todos no hallamos en algún punto más cercano o más alejado de la inclusión. La cuestión entonces, no es si una persona es o no inclusiva en valor absoluto, sino qué grado de disponibilidad personal se tiene para atender a la persona que presenta una discapacidad, es decir, no tratar la inclusión desde una óptica pasiva, observando qué puede o no puede hacer un discapacitado, sino ver qué podemos hacer nosotros para que esa discapacidad no sea ningún obstáculo.

Desde nuestra posición como profesionales de la educación debemos fomentar estas actitudes y aptitudes en nuestro alumnado desde el ejemplo. El entorno laboral y social del educador es el idóneo para el desarrollo de estas competencias básicas en la formación de personas inclusivas.



Referencias Bibliográficas

- AINSCOW, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. (2001): "Hacia escuelas eficaces para todos". Narcea. Madrid.
- AINSCOW, M. (2005): "La mejora de la escuela inclusiva". *Revista Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349.
- AINSCOW, M., Both, T. y Dyson (2006): "Improving Schools, Developing Inclusion". Nueva York. Routledge.
- BARTON, L. (comp.) (1998): "Discapacidad y sociedad". Morata. Madrid.
- BLANCO, R. (2008): "Marco conceptual sobre educación inclusiva". En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48 reunión de la conferencia internacional de educación. (pp 5-14). UNESCO. Ginebra.
- CABERO, J. CÓRDOBA, M. (2007): Las TIC como elementos en la atención a la diversidad. En Cabero, J.; Córdoba, M.; Fernández, JM. (coords.) Las TIC para la igualdad: nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Ed. MAD. Sevilla.
- LLORENT GARCÍA, V. J. (2009). Diversidad funcional y tendencias socioeducativas en la Unión Europea. López, M. ; López, M. y Llorent, V. J. (Coord.). La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales. Málaga. Aljibe, pp. 297-306.
- LLORENT GARCÍA, V. J. (2011). Claves pedagógicas para innovaciones curriculares para una escuela inclusiva. La atención a la diversidad en España. Impacto educativo, vol. 6, nº 1, pp. 7-28
- MUNTANER, J. J. (2009): "Escuela y discapacidad intelectual". Eduforma. Sevilla.
- MUNTANER, J. J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- RUIZ BEL, R.; Solé Salas, Ll.; Echeita Sarrionandía, G.; Sala Bars, I.; Datsira Gallifa, M. (2010): "El principio del "Universal Design". Concepto y desarrollos en la enseñanza superior". *Revista de Educación*, 359. Fecha de entrada: 21-10-2009 Fecha de aceptación: 17-09-2010. Recuperado el 9 de julio de 2012, de: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_100.pdf
- WARNOCK, M. (1978): The Warnock Report: *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Recuperado el 11 de julio de 2012, de:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>
- VERDUGO, M.A. (2003a): "De la segregación a la inclusión escolar". En: "Educar para la vida. I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down". Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur. Córdoba.
- VERDUGO M. A. (2003b): "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002". *Rev. Esp. Discapac. Intel.* 34, núm. 205.

Reseña Curricular de la autoría

Juan Carlos Varo Millán, Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba (perfil investigador). Doctorando en la Universidad de Córdoba (Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Educación). Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Diplomado en Magisterio en la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Colaborador honorario de la Universidad de Córdoba, a través del Departamento de Filologías Alemana e Inglesa en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la docencia de la asignatura "Usos y variedades del Inglés" Desde el curso 2010/2011. Colabora en el desarrollo de publicaciones e investigaciones a nivel nacional con el Dr. Vicente J. Llorent García (Prof. de la Universidad de Córdoba). Funcionario de carrera del cuerpo de maestros desde el 2005, en la especialidad de Inglés. Profesor titulado para impartir clases en Reino Unido con QTS (Qualified Teacher Status) obtenido en 2003/2004 en Londres (UK).



Vicente J. Llorent García, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Licenciado en Ciencias de la Educación con el Primer Premio Nacional concedido por el Ministerio de Educación. Profesor de la Universidad de Córdoba (España). Coordinador del Grupo Docente sobre Educación, Diversidad, TIC y Sociedad. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Diversidad y Sociedad. Imparte clases sobre Planificación Curricular y Atención Educativa a la Diversidad. Desarrolla publicaciones e investigaciones a nivel nacional (con diferentes universidades e instituciones públicas) y a nivel internacional (Brasil, Holanda, Marruecos, Noruega, Portugal, Turquía, Venezuela).



EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática: 2. Innovación Pedagógica y Calidad en la Universidad

Pegalajar Palomino, María del Carmen

Dpto. de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén.
Paraje "Las Lagunillas", s/n. Jaén, ESPAÑA mcpegala@ujaen.es

Colmenero Ruiz, María Jesús

Dpto. de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén.
Paraje "Las Lagunillas", s/n. Jaén, ESPAÑA mjruiz@ujaen.es

Resumen: En este trabajo se presenta una investigación la cual pretende conocer la opinión de los estudiantes de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén que cursan la asignatura "Educación Inclusiva" acerca de su proceso de aprendizaje basado en una metodología de aprendizaje cooperativo. Para ello, hemos utilizado un diseño descriptivo con una muestra de 182 estudiantes, llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario denominado "Cuestionario de evaluación sobre Aprendizaje Cooperativo en ámbitos universitarios". Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la alta satisfacción personal de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje basado en estrategias de aprendizaje cooperativo. En general, el alumnado entiende que el desarrollo de este tipo de actividades ha mejorado el aprendizaje y comprensión de los contenidos propios de esta materia, ha aumentado su interés y motivación hacia la misma así como su capacidad de síntesis y comprensión de la información, capacidad para discutir y trabajar en grupo, para utilizar el vocabulario propio de la asignatura así como también se ha visto potenciada su capacidad de expresión oral y escrita.

Palabras Clave: aprendizaje cooperativo, formación inicial, docente, universidad.



1. Fundamentación teórica

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído consigo la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento mediante el desarrollo de determinadas políticas capaces de dotar a la educación y la formación de los estudiantes de mejores medios y recursos. Se trata de una oportunidad para transformar las estructuras actuales del sistema universitario español en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los estudiantes. Por ello, con el fin de armonizar la oferta formativa, las universidades han trasladado el desarrollo de una enseñanza apoyada en la transmisión de contenidos, a un esquema que busca generar aprendizajes capaces de asegurar un desempeño competente a los nuevos profesionales que se forman en sus aulas.

Por todo ello, en los últimos años se han desarrollado numerosas experiencias de innovación educativa tendentes a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado universitario, lo cual ha supuesto un cambio en los factores pedagógicos y didácticos que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando los esfuerzos en la calidad de los aprendizajes y en la motivación y satisfacción de los intereses del alumno. Los elementos para el cambio hacia este nuevo enfoque incluyen, según el proyecto Tunning Educational (2003): una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del docente, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en la transmisión de conocimientos a resultados y un cambio en la organización del aprendizaje. Así, se exigen nuevas destrezas y capacitaciones en los alumnos universitarios clasificadas según Zabalza (2003):

- a) Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales: actuaciones ordinarias que los sujetos llevan a cabo en la empresa.
- b) Competencias referidas a actitudes: relativas a cómo afrontar la relación con las personas.
- c) Competencias referidas a capacidades creativas.
- d) Competencias éticas: capacidad para criticar su propia actividad profesional.

Centrándonos en el ámbito de la educación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) señala las competencias personales que los estudiantes de magisterio deben adquirir, algunas de ellas relacionadas con el aprendizaje cooperativo tales como: trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinar, trabajar en un contexto internacional, desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales, el reconocimiento de la diversidad multicultural, razonamiento crítico y compromiso ético.

Como consecuencia de este proceso de convergencia europea en el ámbito universitario, la actividad docente ha adquirido nuevos enfoques (tutorización y atención más personalizada del alumno, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre docencia presencial y no presencial...) lo cual conlleva implicaciones directas en la metodología docente (Zabalza, 2000; Mayor, 2003). Por ello, consideramos de enorme interés el conocimiento y utilización de determinadas estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo entre el alumnado, capaces de asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumno ha de ser el eje fundamental, en torno al cual debe girar el diseño del currículum de cada plan de estudios en el ámbito universitario. Autores como Slavin (1990) definen el aprendizaje cooperativo como *“aquellas estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo”*, pudiendo ésta considerarse como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.



Las técnicas y herramientas de trabajo colaborativo trabajan destrezas y competencias diferentes a las limitadas a los conocimientos teóricos pues, tal y como afirma De la Torre (2000) *“todo planteamiento innovador se ha de caracterizar por su intención constructiva y no meramente repetitiva”*. En la siguiente tabla se muestran las diferencias entre las tres estructuras clásicas de aprendizaje: la individualista, la competitiva y la cooperativa.

Estructura Individualista	Estructura Competitiva	Estructura Cooperativa
Cada estudiante trabaja sólo, con independencia del resto.	Cada estudiante trabaja solo, rivalizando con sus compañeros.	Los estudiantes forman equipos, para apoyarse unos a otros.
Se espera que aprendan exclusivamente lo que el docente enseña.	Se espera que aprenda más (y antes) que el resto lo que el profesor le enseña.	Se espera que aprendan del profesor y de sus propios compañeros.
Consigue este objetivo independientemente de que los demás lo consigan: no hay interdependencia de finalidades.	Consigue este objetivo sólo si los demás no lo consiguen: interdependencia de finalidades negativa.	Consigue este objetivo sólo si los demás también lo consiguen: interdependencia de finalidades positiva.

Tabla 1. Estructura de aprendizaje e interdependencia de finalidades (Pujolás, 2008).

De las muchas peculiaridades que caracterizan a las metodologías de aprendizaje colaborativo en el ámbito de las enseñanzas universitarias destaca la liberación; sus características son: la negociación y el compromiso, el consenso, el debate para presentar argumentos, el voto democrático y ético y la racionalidad responsable (De la Herrán, 2009). Autores como García, Traver y Candela (2001) han destacado algunas de las ventajas del uso de técnicas y estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo en educación siendo éstas: aprendizaje directo de actitudes y valores, mejora de la motivación escolar, práctica de la conducta prosocial, pérdida progresiva de egocentrismo, desarrollo de una mayor independencia y autonomía... Por todo ello, tal y como afirma Colén, Giné e Imbernón (2006:13) *“es preciso que el docente guíe al alumno en su aprendizaje, creando así escenarios adecuados para el desarrollo de estos procesos, poniendo a su alcance recursos y actividades que lo orienten durante su formación universitaria para que pueda construir sus conocimientos y su modelo de aprendizaje de un modo más sólido y, al mismo tiempo, crítico y autónomo”*.

Sin embargo, muchos profesores han acabado de introducir técnicas cooperativas en su práctica docente debido a causas relacionadas con dificultades surgidas de la escasez de medios materiales y recursos puestos a su disposición así como la falta de apoyo por parte de compañeros. Además, según investigaciones (Johnson y Johnson, 2004) existe un elevado número de docentes que muestran determinadas reticencias a introducir técnicas de aprendizaje cooperativo en su práctica en el aula debido a: la creencia acerca de que el trabajo individual es el modo más natural de aprendizaje, resistencia a asumir las responsabilidades de otros, incertidumbre acerca de cómo lograr el funcionamiento adecuado de los grupos, miedo a no saber utilizar los grupos cooperativos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, preocupación por el tiempo y el esfuerzo.

2. Planteamiento y diseño metodológico

Con este trabajo, pretendemos conocer la opinión de los estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén acerca de su proceso de aprendizaje en el desarrollo de la asignatura “Escuela inclusiva” basada en una metodología de aprendizaje cooperativo. En nuestro caso, optamos por plantear diferentes grupos de trabajo encargados de la elaboración y posterior puesta en común de los distintos temas propuestos en la guía docente de la asignatura; era primordial ver y analizar el enfoque planteado en cada uno de estos grupos así como la toma de decisiones llevada a cabo por los mismos.



En la investigación han participado 182 de los 194 alumnos matriculados durante el curso 2011-12 en la materia "Educación Inclusiva" del segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Dicha materia ha sido impartida durante este curso en tres grupos, siendo dos de ellos de turno de mañana y uno en horario de tarde. El 90.1% de la muestra estaba compuesta por mujeres y el 9.9% por hombres, con edades comprendidas entre 19 y 21 años en un 66.1%; entre 22 y 24 años en un 24%; con más de 24 años en un 9.4%, teniendo un 0.5% de la muestra una edad inferior a 19 años.

Los resultados de la investigación se han obtenido a partir de la cumplimentación de un cuestionario, por parte de todos y cada uno de los sujetos que componen la muestra. Dicho instrumento, denominado "Cuestionario de evaluación sobre Aprendizaje Cooperativo en ámbitos universitarios" ha sido elaborado tomando en consideración los trabajos de González y García (2005) y Romero y Amante (2007), siendo cumplimentado por la muestra durante la última sesión del grupo-clase habitual. Se trata de una escala tipo Lickert compuesta por 24 ítems organizados en cuatro dimensiones fundamentales: planificación, aprendizaje, interacción con el grupo y satisfacción con la metodología utilizada. Por su parte, las opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4, siendo 1 "muy en desacuerdo", 2 "en desacuerdo", 3 "de acuerdo" y 4 "muy de acuerdo". En este artículo, dada la amplitud de los aspectos analizados en la presente investigación, se exponen los resultados obtenidos en la dimensión relacionada con el proceso de aprendizaje del alumnado encuestado.

Nuestro estudio ha permitido realizar los análisis de fiabilidad y validez oportunos en base al instrumento y la muestra objeto de estudio, obteniéndose datos bastante significativos. Para el análisis de datos nos hemos servido del paquete informático Statistckal Package for Social Sciences (SPSS versión 19) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación.

3. Resultados

A continuación presentamos, en forma de gráficos y con indicación de porcentajes, los resultados obtenidos sobre la valoración que los estudiantes universitarios encuestados han realizado sobre su proceso de aprendizaje basado en estrategias de aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, y considerando cómo el desarrollo de aprendizaje cooperativo entre el alumnado encuestado les ha servido para aprender y comprender mejor los contenidos propios de la asignatura, destacamos cómo un 30.2% se muestra muy de acuerdo con la proposición planteada, un 61% se muestra a favor de tal planteamiento, mientras que un 8.7% se opone a tal planteamiento.

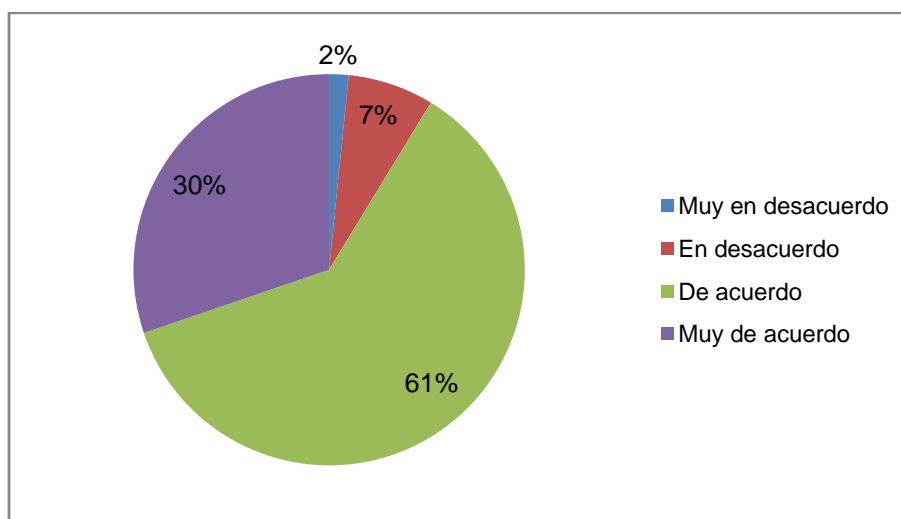


Gráfico 1. Distribución de la muestra ítem 1. Aprendo y comprendo los contenidos de esta materia.



Respecto al interés del alumnado hacia la asignatura, destacamos cómo un 85.8% de los encuestados afirman cómo el desarrollo de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo les ha servido para aumentar su interés hacia la materia. En cambio, un 13.2% de los estudiantes universitarios matriculados en tal asignatura se han mostrado en desacuerdo con la afirmación planteada y, finalmente, un 1.1% se muestra muy contrario con tal proposición.

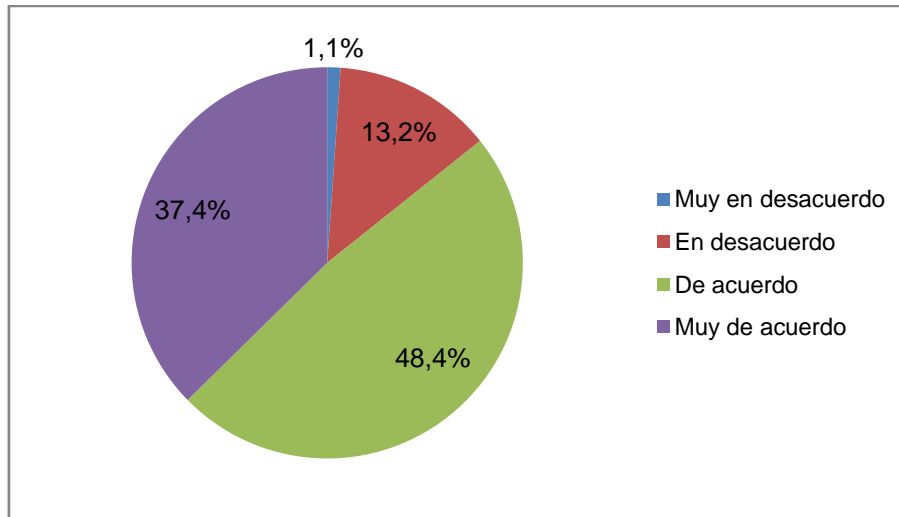


Gráfico 2. Distribución de la muestra ítem 2. Mi interés en la materia ha aumentado como consecuencia del aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la potenciación de competencias, un 88.3% de los alumnos encuestados están “muy de acuerdo” o “de acuerdo” en que las actividades planteadas mediante las estrategias de aprendizaje cooperativo han potenciado su capacidad de síntesis y comprensión de la información; en cambio, un 11.7% de los encuestados se muestran contrarios, lo que suponemos que no han visto potenciada dicha capacidad.

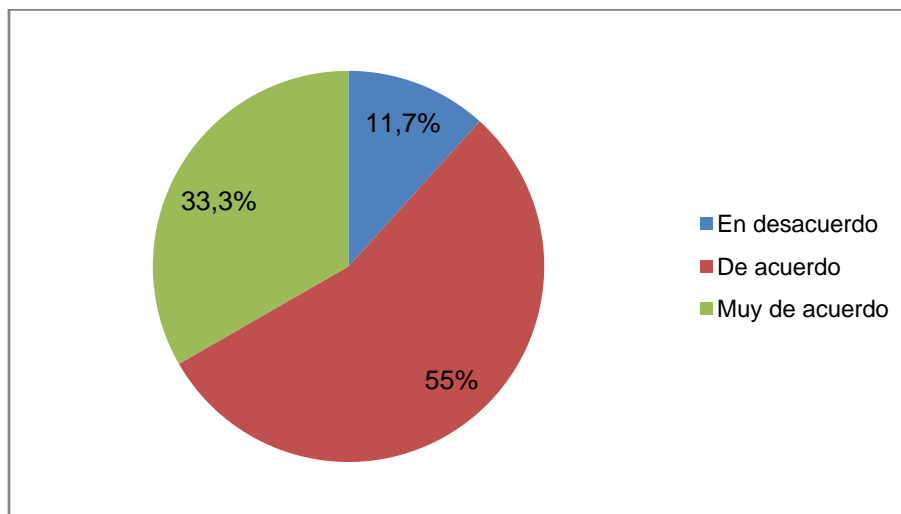


Gráfico 3. Distribución de la muestra ítem 3. El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de síntesis y comprensión de la información.



Por otro lado, destacamos cómo un 40.7% de los encuestados se muestran muy de acuerdo en considerar que el desarrollo de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo les ha servido para mejorar su capacidad para discutir y trabajar en grupo; un 51.6% de los estudiantes encuestados se muestran de acuerdo con tal planteamiento, mientras que un 7.7% se oponen a tal proposición tendente a mejorar las habilidades de trabajo en grupo en el alumnado.

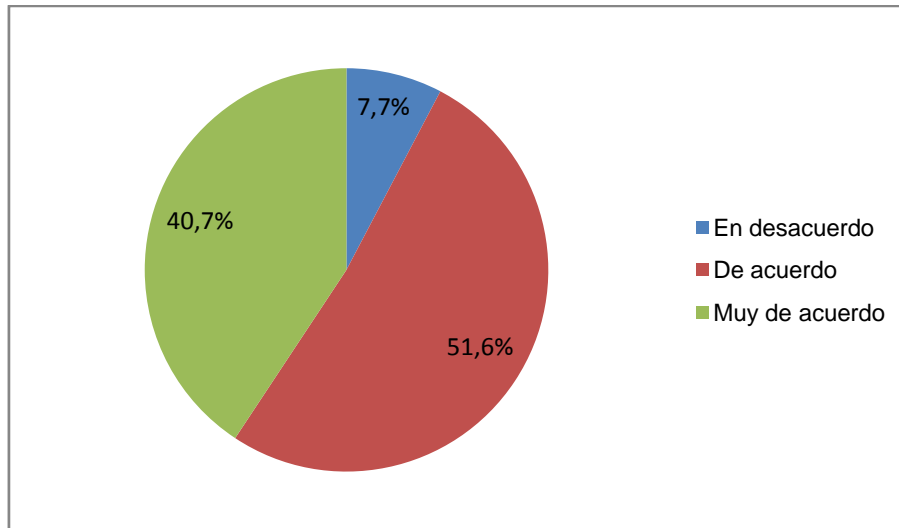


Gráfico 4. Distribución de la muestra ítem 4. El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad para discutir información y trabajar en grupo.

Respecto a la utilización correcta de la terminología propia de la asignatura, un 85.1% de los encuestados consideran que el desarrollo de estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo les ha beneficiado, mientras que un 14.9% de los estudiantes participantes se oponen a tal planteamiento.

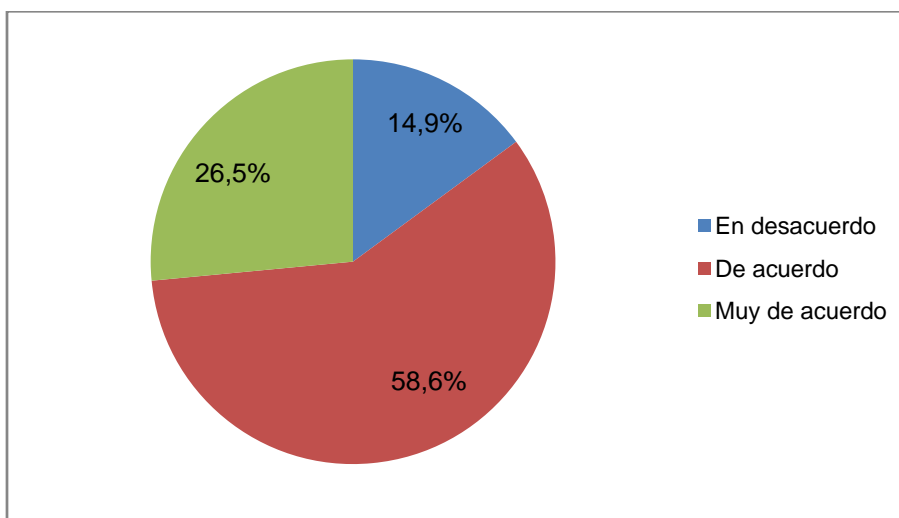


Gráfico 5. Distribución de la muestra ítem 5. El aprendizaje cooperativo me ha servido para aprender a utilizar correctamente la terminología de la asignatura.



Respecto a la capacidad de expresión oral por parte del alumnado encuestado, un 76.4% de los estudiantes consideran que el aprendizaje cooperativo ha mejorado dicha capacidad, mientras que un 23.6% se muestra contrario con tal proposición.

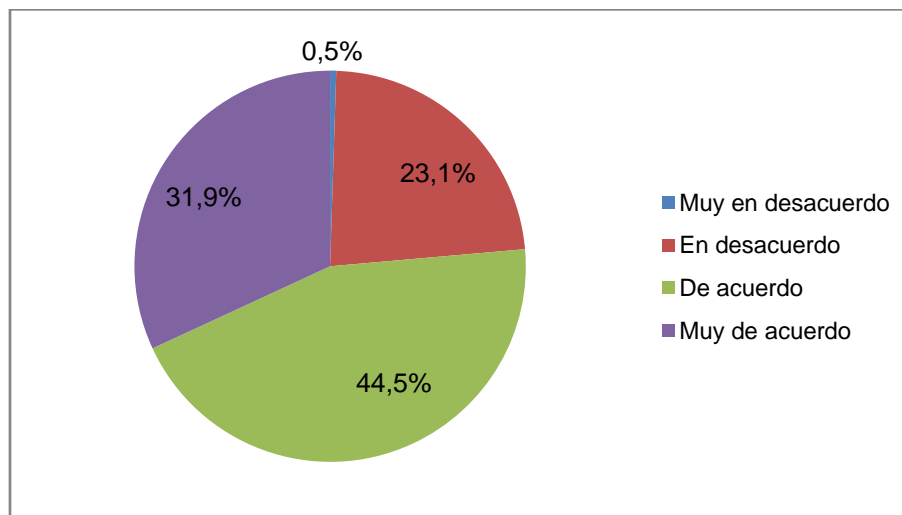


Gráfico 6. Distribución de la muestra ítem 6. El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de expresarme oralmente.

Finalmente, en cuanto a la capacidad del estudiante para expresarse por escrito, destacamos cómo un 82.4% de los estudiantes encuestados consideran que el desarrollo de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo ha potenciado dicha capacidad, mientras que un 17.6% se muestra contrario con tal proposición.

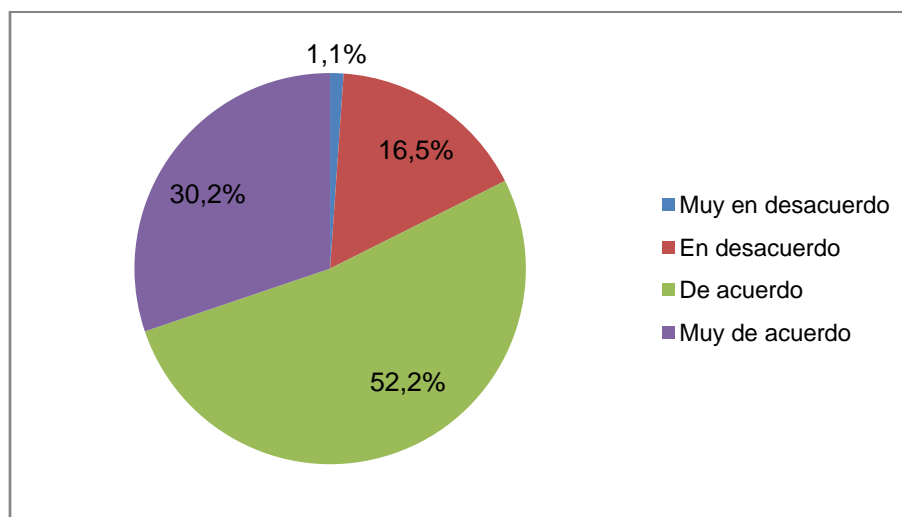


Gráfico 7. Distribución de la muestra ítem 7. El aprendizaje cooperativo ha potenciado la capacidad de expresarme por escrito.

4. Discusión

A modo de síntesis, podemos comprobar la alta satisfacción personal del alumnado de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén respecto a su proceso de aprendizaje basado en estrategias de aprendizaje cooperativo en la materia obligatoria "Educación Inclusiva". En general, el alumnado entiende que el desarrollo de este tipo de actividades ha mejorado el aprendizaje y comprensión de los contenidos propios de la materia. De este modo, éste se ha visto



más implicado en las actividades planteadas en el aula, lo que ha aumentado la motivación y el interés de los alumnos hacia la asignatura, aspecto básico para el aprendizaje del alumnado (Felder y Brent, 1994).

Asimismo, los alumnos encuestados han visto potenciadas una serie de competencias como su capacidad de síntesis y comprensión de la información, para la discusión y trabajo en grupo, aprendizaje de la terminología propia de la materia así como su expresión oral y escrita. Se trata, por tanto, de una experiencia tendente a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, es decir, que “aprendan a aprender”, lo cual implica hacer personas libres, no dependientes pero si colaborativas y enriquecer los recursos para la formación y el cambio en la Enseñanza Superior. Por ello, la base metodológica puede situarse sobre la creatividad, la calidad, la competencia y la colaboración, elementos fuertemente defendidos por especialistas para la formación en el siglo XXI (De la Torre, 2000).

Estos resultados vienen a confirmar lo aportado en diferentes estudios (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1987) los cuáles ponen de manifiesto cómo la cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas, tiende a resultar en altos niveles de logro, una mayor retención a largo plazo de lo que se ha aprendido, un uso más frecuente de altos niveles de razonamiento, una mayor voluntad para desarrollar tareas difíciles y para persistir en trabajar hacia el cumplimiento de los objetivos (Gil, Alías y Montoya, 2006), una mayor motivación intrínseca (Panitz y Panitz, 1998), una mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra y una mayor dedicación de tiempo a una tarea. En el caso de estudiantes universitarios, diversos estudios ponen de manifiesto cómo los esfuerzos cooperativos ejercen una influencia considerable en las razones de abandono de la universidad antes de finalizar sus estudios (Tinto, 1993), teniendo importantes implicaciones ya que la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante son las dos mayores influencias para la efectividad a nivel universitario (Astin, 1993).

Sin duda, se trata de una experiencia de innovación en Educación Superior la cual ha planteado importantes avances en el proceso de enseñanza de los estudiantes universitarios encuestados; el uso de grupos de aprendizaje cooperativo ha creado oportunidades que no existen cuando los estudiantes trabajan individualmente o como agentes pasivos en otras metodologías como la clase magistral. Así pues, tal y como afirma Johnson y Johnson (1989) “*como las semillas en el desierto, la cooperación espera en cada aula a que se den las condiciones adecuadas para florecer y prosperar. Hacerlo traerá muchos beneficios para los estudiantes, docentes y para la universidad como un todo*”.

Referencias Bibliográficas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio. Madrid: ANECA.
- ASTIN, A. (1993). *What matters in college. Four critical years revisited*. San Francisco: Jacsey-Boss.
- COLEN, M^a T., GINÉ, N. e IMBERNÓN, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- DE LA HERRÁN, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación. En De la Herrán, A. y Paredes, J. (coord). *La práctica de la innovación educativa*. Pp. 279-307. Madrid: Síntesis.
- DE LA TORRE, S. (2000). Tres ideas en acción. Innovación-Formación-Investigación. En De la Torre, S. y Barrios, O. (coord). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Pp.7-15. Barcelona: Octaedro.
- FELDER, R. y BRENT, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *J. Cooperation & Collaboration in college teaching*, 10, 2, 69-75.



- GARCÍA, R., TRAVER, J. y CANDELA, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- GIL, C., ALÍAS, M. y MONTOYA, G. (2006). *Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos*. Actas de las VI Jornadas de Aprendizaje cooperativo. Barcelona: Publicaciones Universitarias.
- GONZÁLEZ, N. y GARCÍA, M^a R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (2004). *Assessing students in groups. Promoting Group responsibility and individual accountability*. California. Corwin Press.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1989). *Cooperation and competitions. Theory and research*. Edina: MN, Interaction Book Company.
- MAYOR, C. (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- PANITZ, T. y PANITZ, P. (1998). Encouraging the use of collaborative learning in higher education. En Forest, J.J. (ed.). *Issues Facing International Education*. New York: Garland Publishing.
- PUJOLÁS, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona. Editorial Grao.
- ROMERO, C. y AMANTE, B. (2007). Estudio comparativo de la introducción de aprendizaje cooperativo en diferentes titulaciones técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 2, 1-15.
- SLAVIN, R.E. (1987). *Cooperative Learning: Student teams*. Washington: DC, National Education Association.
- SLAVIN, R.E. (1990). *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- TINTO, V. (1993). *Learning Collage. Rethinking the causes and cures of student attribution*. Chicago: University of Chicago Press.
- TUNNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003): Universidad de Deusto.
- ZABALZA, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, pp. 459-489.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Reseña Curricular de la autoría

M^a del Carmen Pegalajar Palomino es Doctora por la Universidad de Jaén. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Sus líneas de investigación están centradas en la atención a la diversidad y la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Especial.

M^a Jesús Colmenero Ruiz es Doctora por la Universidad de Jaén. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Secretaria de la Revista Internacional de Educación Inclusiva (REI). Ha realizado numerosas investigaciones cuyas temáticas están relacionadas con la inclusión y la formación del profesorado en los diferentes niveles educativos.



PROPUESTAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS EN LAS COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Franco Núñez, Alba Fátima

Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA albafranco@hotmail.es

Sarasola Sánchez-Serrano, José Luis

Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA jlsarsan@upo.es

Balboa Carmona, María

Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mariabc1990@hotmail.com

Resumen: La finalidad de este artículo es realizar un análisis y estudio de la metodología más adecuada a la hora de plantearnos realizar un Trabajo de Fin de Grado, así como la elaboración de técnicas innovadoras que permitan utilizar nuevos recursos adaptados al mundo actual. Por ello, se plantean como imprescindibles nuevas formas de enseñanza y orientación por parte del profesorado, así como actividades que fomenten en el alumnado nuevas formas de trabajo enfocadas de manera más práctica y potenciando la utilización de recursos como las TIC.

Palabras Clave: Trabajo fin de grado, competencias, planificación, desarrollo, técnicas, resultado.



1. Introducción

Actualmente vivimos en un mundo repleto de cambios. Estos cambios significativos en la forma de comunicación y procesamiento de la información envuelven a todo el entramado social, abriendo un nuevo ámbito de socialización y aprendizaje especialmente en los centros de enseñanza de todo el mundo. El desarrollo de las TIC potencia un nuevo modo de enseñanza más dinámico y práctico para los alumnos y alumnas de todo el mundo, así como una nueva fuente de conocimiento. Recordemos que este concepto alude a las tecnologías de la información y de la comunicación, que hace posible el acceso universal e instantáneo a la información (Aguaded, 2009: 14). Para el profesorado, el afloramiento de diversos programas y redes sociales potencia un nuevo canal de comunicación con el alumnado, mediante los cuales se pueden explorar nuevos campos para impartir las materias oportunas.

Centrándonos en el caso que nos ocupa, la progresiva mejora de la docencia universitaria parece ser una de las claves del proceso de construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior. Esto se encuentra estrechamente relacionado con los trabajos de fin de grado, ya que suponen el culmen de la carrera universitaria enfocada al desarrollo de habilidades para afrontar los cambios que se producen constantemente.

Todo esto, unido a la gran expansión de las TIC y la transformación producida por la “era del conocimiento”, hace que sea imprescindible modificar el “modus operandi” del aprendizaje que venía realizándose, a fin de conseguir unas competencias profesionales que den respuesta a las nuevas necesidades de la población.

2. Identificación de competencias:

Como expone en sus conferencias el Dr. José Luis Sarasola Sánchez-Serrano, esta identificación de las competencias asociadas al trabajo de fin de grado comienza con la revisión de los descriptores de Dublín. Esto permitió diferenciarlas en un primer, segundo y tercer ciclo para la realización de dicha tarea. Se observa cómo se muestra una clara relación entre el primer ciclo y las competencias adecuadas al correcto desarrollo del trabajo fin de grado. Entre estas se encuentran:

- Identificar un tema
- Llevar a cabo una búsqueda inicial de documentación sobre un tema
- Establecer preguntas y/o objetivos que orienten el trabajo
- Identificar y organizar los elementos fundamentales del trabajo
- Temporalizar las diferentes fases de realización del trabajo
- Presentar y defender públicamente el informe de progreso delante del tutor o tutora y el grupo de compañeros y compañeras
- Seleccionar las fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial del trabajo
- Relacionar la información extraída de las fuentes con el planteamiento propio de dicho trabajo
- Integrar el conocimiento para construir el marco teórico
- Recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos



- Dominar el lenguaje especializado del campo científico
- Expresarse oralmente de manera adecuada
- Comunicar correctamente la información
- Responder rigurosamente la información
- Tomar conciencia del proceso seguido generando nuevos conocimientos e integrando los ya adquiridos
- Exponer ante un Tribunal los conocimientos desarrollados en el trabajo

3. Elaboración de estándares iniciales de evaluación por competencia y fases

Una vez definidas las fases y las actividades concretas de cada una, realizamos unos estándares de evaluación para cada fase, que se explican de la siguiente forma:

- Fase 1: Elección del tema

En primer lugar, las competencias a desarrollar serían identificar el tema, llevar a cabo una búsqueda inicial de documentos sobre el tema y establecer preguntas y/o objetivos que oriente el trabajo. Como resultados del aprendizaje se esperan unos criterios para elección del tema, selección y posterior justificación del mismo, identificación de las palabras clave, selección de referencias documentales y el uso de las mismas para realizar una breve introducción al tema, redacción de preguntas y/o objetivos y establecer relaciones entre los mismos, etc.

- Fase 2: Planificación

Como competencias, se espera identificar y organizar los elementos fundamentales del trabajo, temporalizar las diferentes fases y su defensa pública ante el personal docente y resto del alumnado. Por otro lado, los resultados que se valorarán son la delimitación del contexto, diseño del procedimiento a seguir, recursos empleados, métodos de recogida y análisis de información, realización y desarrollo del cronograma y su ajuste a las exigencias del centro, justificación de la importancia del tema, muestra de coherencia interna en el desarrollo del trabajo, previsión de la metodología a utilizar, etc.

- Fase 3: Desarrollo

En esta fase, nos encontramos que las competencias que deben presentarse son: la selección de fuentes fundamentales para la construcción del marco referencial, relacionar la información extraída con el planteamiento propio del alumno o alumna y su integración para el marco teórico, así como para recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos. Todo esto supone un dominio del lenguaje específico de la temática y una correcta expresión tanto oral como escrita.

- Fase 4: Entrega y presentación

Durante esta parte del trabajo, es imprescindible una serie de características clave como comunicar correctamente la información, identificar los aspectos más relevantes del trabajo y responder a las demandas planteadas de la situación expuesta al personal experto. Como resultado, debe mostrarse un seguimiento de las pautas expuestas para la realización del trabajo, entrega del mismo en el tiempo establecido, una correcta estructuración y una respuesta acertada a los planteamientos iniciales.



- Fase 5: Evaluación, recomendaciones y orientaciones

En esta etapa final del trabajo debe mostrarse una toma de conciencia del proceso realizado, generando conocimientos nuevos e integrándolos con los ya adquiridos. Con esto, se consigue un mayor grado de comprensión de la información recibida a lo largo de la trayectoria formativa. Como resultado de todo el proceso expuesto se da la elaboración de un dossier que recoge adecuadamente las pautas establecidas anteriormente, cuya finalidad se basa en el aprendizaje del alumno o alumna en diversos aspectos anteriormente nombrados.

4. Propuestas innovadoras para la función docente en los trabajos de fin de grado

Como bien sabemos, el uso de las TIC en nuestro tiempo se considera una función imprescindible. Por ello, las enseñanzas universitarias deben realizarse acorde con las demandas que se producen en nuestra sociedad para así conseguir que el alumnado consiga una serie de conocimientos tanto teóricos como prácticos de la realidad en la que se encuentran. Por todo esto, se considera una prioridad la búsqueda en nuevos métodos educativos capaces de dar respuesta a las necesidades que los alumnos y alumnas tengan, sin por ello renunciar a un trato directo, personalizado y profesional.

5. Tutorías y apoyo al alumnado

Como tal entendemos el contacto que se da entre alumno o alumna con el personal docente, a fin de obtener una mejor orientación y aclaración en tareas en las que el alumnado presente dificultades. Por tanto, tiene una finalidad claramente educativa y correctora, puesto que se resuelven dudas y se aclaran conceptos que presenten alguna dificultad. Al realizar el trabajo final de la carrera, muchos alumnos y alumnas se ven ante la tesitura de que necesitan un trato más personalizado con el tutor o tutora del mismo, pudiendo darse tanto de manera individualizada como grupal si la temática es similar en todos los integrantes. No debemos entender por esto que sólo se dé un trato físico, sino que en este caso, el uso de las nuevas tecnologías de la información pueden convertirse en una baza muy importante.

Como explica Holmberg (1985), los estudios a distancia son apropiados para grandes grupos sin por ello renunciar a sesiones presenciales complementarias, no obligatorias para el estudiante. Con ello, se pretende fomentar elementos socializadores dentro del grupo a través de confrontar ideas, respetar posiciones antagónicas, y demás acciones enfocadas a un mayor enriquecimiento del alumnado, con una previa planificación por parte del personal docente. Debemos tener claro que una tutoría no puede ser jamás una clase ordinaria, puesto que el tutor o tutora debe saber convertirla en un apoyo para el aprendizaje independiente y autónomo. Así mismo, el personal docente debe promover que el alumnado realice una colaboración en su propio proceso de aprendizaje (Domínguez y Llorente, 2009). Para esto, como bien indica Cabero, López y Llorente (2009), debe darse una participación interactiva entre profesionales que facilite la consecución de diferentes tareas, tales como planificación y diseño de programas, cursos, materiales, etc.

Con respecto a esto, nos encontramos ante uno de los recursos más empleados que facilitan todas estas interacciones dentro de la Universidad Pablo de Olavide, la Webct. Un espacio donde se reúnen tanto el personal docente como el alumnado, y cuyas funciones podrían expandirse más hacia la consecución de objetivos comunes en base al Trabajo de fin de grado. Un primer paso podrían ser el uso de tutorías virtuales en las que, simultáneamente, el tutor o tutora y el alumnado expongan las tareas a realizar y las preguntas y respuestas clave a cada una de las mismas. Como indica el informe de investigación del Proyecto de Investigación de Excelencia sobre el uso de los e-learning en las Universidades Andaluzas, los profesores y profesoras suelen utilizar los entornos de teleformación como elemento informativo, de subida y bajada de materiales, etc. más que como



modelo participativo y de colaboración de los estudiantes con el proceso de formación. A esto, debemos añadir que el uso de las TIC para la docencia, sin tener en cuenta la actividad investigadora, es muy baja (Aguaded, Guzmán y Pavón, 2010). Así mismo, deben fomentarse otros recursos bastante útiles para la búsqueda de información y/o seguimiento del Trabajo de fin de grado, como son el uso de blogs, clases interactivas, diarios virtuales, entre otros.

Por todo esto, desde las universidades debe fomentarse no sólo el uso de los recursos telemáticos como fuente de información, sino que deben entenderse también como una herramienta clave dentro del proceso formativo del alumno y de la relación de éste con el personal docente. Esto fomentará no sólo el aprendizaje del alumnado, sino que conllevará un gran enriquecimiento para el mismo y para los docentes que los guíen en su desempeño formativo, más aún en el Trabajo de fin de grado.

Para una mayor comprensión de todo lo expuesto anteriormente, se procede a adjuntar una tabla explicativa del proceso señalado:

	TRABAJO SOCIAL	EDUCACIÓN SOCIAL
COMPETENCIAS BÁSICAS	<p>Se propone la identificación de las competencias básicas o transversales del Título de Grado en Trabajo Social a continuación relacionadas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no.- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.- Que los estudiantes tengan capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de índole social, científico o ético.- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado o no.	<p>Los alumno/as deberán de poseer una serie de competencias generales en este módulo:</p> <p>Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria en general, y se suelen encontrar en un nivel que se apoya en libros de textos avanzados.</p> <p>Sepan aplicar su conocimiento a su trabajo de una forma profesional con competencias para la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas.</p> <p>Deberán reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión</p> <p>Transmitir toda serie de información, ideas, etc. A un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>Desarrollar habilidades de aprendizaje con un alto grado de autonomía.</p> <p>Otras.</p>



COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

TRABAJO SOCIAL

- Que los estudiantes tengan capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de índole social, científico o ético.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
- Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.
- Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.
- Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.
- Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan.

EDUCACIÓN SOCIAL

- Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde Perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.
- Analizar, conocer y comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional que cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión del Educador y Educadora Social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional.
- Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.
- Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.
- Dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas.
- Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad.
- Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión de educador/a social.
- Conocer, comprender y desarrollar las posibilidades que ofrecen las TIC en el ámbito de la intervención socioeducativa y sus procesos de gestión y organización.
- Diseñar procesos de creación de redes de conocimiento e innovación para la intervención socioeducativa.
- Identificar los fundamentos de la gestión de procesos de calidad e innovación en instituciones vinculadas con la intervención socioeducativa.



	TRABAJO SOCIAL	EDUCACIÓN SOCIAL
RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none">- Tras cursar esta materia el alumnado ha de:- Saber valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.- Es capaz de analizar la propia práctica e identificar sus límites y carencias profesionales.- Es capaz de analizar problemas y necesidades y relacionar su resolución con la intervención del Trabajo Social- Es capaz de diseñar ejecutar y evaluar proyectos de intervención social.- Contribuir a la promoción de buenas prácticas del Trabajo Social participando en el desarrollo de las políticas que se implementan- Es capaz de manejar las diversas herramientas de información, valoración y orientación profesional específicas para el Trabajo Social- Es capaz de diseñar ejecutar y evaluar proyectos, iniciativa e intervención del ámbito específico del Trabajo Social	<p>No se especifica en el Verifica de Educación Social</p>
EVALUACIÓN	<p>Al estudiante se le asignará un profesor tutor que le acompañará en el proceso de elaboración y redacción del Trabajo Fin de Carrera.</p> <p>Presentación y defensa pública del -- Trabajo Fin de Grado: 70%</p> <p>Asistencia y participación activa en las tutorías especializadas: 20%</p> <p>Otras actividades especificadas en la Guía Docente: 10%</p>	<p>El sistema de evaluación de las competencias adquiridas en esta asignatura, conlleva la elaboración del Trabajo de fin de Grado y se articula en torno a dos fuentes básicas de obtención de información sobre los resultados de aprendizaje y su correspondiente peso en la calificación final.</p> <p>-Trabajo escrito: 75 %</p> <p>-Observación del trabajo del estudiante. Se valorará especialmente el trabajo desarrollado, la evolución del alumno, los seminarios y tutorías y exposición oral, etc.: 25 %</p>

(Fuentes consultadas para la elaboración propia: Verifica del Grado de Trabajo Social (Págs.101-107) y Verifica del Grado de Educación Social (Págs. 345- 351), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.)

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J.I, (2009) "Prólogo". En.Aguaded, J.I, Domínguez, G (Coordinadores). "La Universidad y las tecnologías de la Información y el conocimiento .Reflexiones y Experiencias "(11-14).Sevilla: Mergablum.
- AGUADED, J.I., GUZMÁN, Mª. Y PAVÓN, I. (2010): "Convergencia Europea y TIC, una alianza necesaria". Ponencia presentada en el CIVE 2010 (Congreso Internacional Virtual de Educación).
- CABERO, J. (2000): "La formación virtual: principios, bases y preocupaciones". En Pérez, R. (Coord.). *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación, 83-102.



- CABERO J.; LÓPEZ, E. Y LLORENTE, M^a C. (2009): "El rol del profesorado en contextos formativos a través de la red, en *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0*. Sevilla: Mergablum.
- CIRIGLIANO, G. Y VILLAVERDE, A. (1972): "Dinámicas de Grupo y Educación". Ed. Humanitas. Buenos Aires.
- DOMÍNGUEZ, G. Y LLORENTE, M.C. (2009). "La educación social y la web 2.0. Nuevos espacios de innovación e interacción social en el Espacio Europeo de Educación Superior". Revista Pixel-Bit.
- Revista de Medios y Educación, 35; 105-114.
- GARCÍA ARETIO, L. (1999): "Educación Permanente. Educación a Distancia hoy". Ed. UNED. Madrid.
- HUBER, G. (2008): "Aprendizaje activo y metodologías educativas. Revista de Educación, N^o extraordinario, 59-81.
- SILBERMAN, M. (1998): "Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema". Ed. Troquel. Buenos Aires.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1997): "Grupos y educación: técnicas de trabajo y análisis". Ed. LU. Barcelona.
- FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES (2009): "Verifica de Trabajo Social". Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES (2009): "Verifica de Educación Social". Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

Webgrafía de innovación en el ámbito educativo.

- <http://www.upv.es/nume/>; Última consulta el 25 de septiembre de 2012.
- <http://blogs.ujaen.es/apantoja/?p=82>; Última consulta el 25 de septiembre de 2012.
- <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>; Última consulta el 25 de septiembre de 2012.
- <http://www.eumed.net/rev/rejie/01/mrzzr.htm>; Última consulta el 25 de septiembre de 2012.
- http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=396&id_articulo=8517; Última consulta el 27 de septiembre de 2012.
- www.unizar.es/icee04/innovadoc/InformeFinal2006_2P.pdf; Última consulta el 27 de septiembre de 2012.
- www.ehu.es/ehusfera/.../Caracteristicas-metodologias-activas1.pdf; Última consulta el 27 de septiembre de 2012.
- https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tKG2UGQ1cLMJ:institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_3.pdf+la+universidad+y+metodologias+activas+de+aprendizaje&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEESjAdDMJh8sDPpQD4ByRIwzeoaaXHSNI9Q6V2tdJiZaGrYu1FX7pMNTpzojSCJdFiEiejblUwD6aBOK7Han4fqXOiMtlOseeLFdPyiMETyTGEZU3fM5MJg1k9ieBibvPQaWg4ss&sig=AHIEtbTTyMwtb-CnET5rAiyqoclizH8AHg; Última consulta el 30 de septiembre de 2012.
- https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:KwdC2X4b10AJ:calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permanente/incorporacion/materiales_resultantes/mari-paz-saez!+la+universidad+y+metodologias+activas+de+aprendizaje&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEsiokolcw7SUEQXIQSCkgsUhbllVQGTO7TVa4bRpwolCThzC-60eZ2T2LC9FS9OqPpSe5_t4dkhhiwwSqnrCED1_R6PJcvpLOmObAnXUak1DEpsgTOh8JkdPsGWOTff1zjvJBN&sig=AHIEtbQklkNQ9toPLxIV7zDrrruuD9BGA; Última consulta el 30 de septiembre de 2012.
- www.ehu.es/ehusfera/.../Caracteristicas-metodologias-activas1.pdf; Última consulta el 30 de septiembre de 2012.



- <http://blog.emagister.com/2012/10/08/aplicacion-de-metodologias-activas-de-ensenanza/>; Última consulta el 30 de septiembre de 2012.
- <http://es.scribd.com/doc/12205674/Metodologias-Activas-y-Aprendizaje-Por-Descubrimiento>; Última consulta el 6 de octubre de 2012.
- https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:mXtt_ao0yoMJ:www.efn.unc.edu.ar/escuelas/geologia/images/PDF/ensayo%2520metodologia%2520activa%2520para%2520enseanza.pdf+la+universidad+y+metodologias+activas+de+aprendizaje&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEESgEK4iJXy4Khuj1I6GNwCVIIRgFqQV-UHEw3SzFS_9VpGtVrox3fMILwkhvHneuLve3wkTPkoxZnGEPlaYGMR7PuPnE_oQa69c_9ikAHKXz2U1IFiurICOU1wJIIaEcuH3eqE0&sig=AHIEtbTOJliRgfiGixKuEM1N7k0R-zXMzw; Última consulta el 6 de octubre de 2012.
- http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588697.pdf; Última consulta el 6 de octubre de 2012.
- http://www.unizar.es/bilingue_frances/uploads/File/articulo_tic.pdf; Última consulta el 6 de octubre de 2012.
- https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:QGVInpNfDMJ:web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/185188.pdf+la+universidad+y+metodologias+activas+de+aprendizaje&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEEShD4PsWbzkUCcmgh0fq4Dh3aXTADoo11O-VqpiNdlQEtSsTvXTQRUIgUpMD2Te8ZQ9zn8vtDvwXWvqACbvWSlfA-_A8q7r211VDinqzZ7ZECjY2cVSci0Kccce87i8V8kOpvqjO&sig=AHIEtbT62LUNtxpxDTgrqs8ff-L6f1403Q; Última consulta el 10 de octubre de 2012.
- <http://www.unitec.edu/informacion/eventos/seminario/>; Última consulta el 10 de octubre de 2012.
- <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/81706>; Última consulta el 10 de octubre de 2012.
- <http://www.austral.edu.ar/comunicacion-mgco/programa-academico/metodologias-activas-de-aprendizaje/>; Última consulta el 10 de octubre de 2012.
- https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:spwGhUF5jp8J:articulos-apunts.editec.com/95/es/095_092-098_es.pdf+la+universidad+y+metodologias+activas+de+aprendizaje&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEESgcBX5WbE_s353v03UxKfk5xZn4V3TszH_13ew-lz1WEOC5dl67U8lf-CqtcEMtWi1rUGGG3alk1zddmU2oWJa9oSahlBizXwyI43vyMjVMUv84NnlMzfbkXj4YZENpjroa1Fuk&sig=AHIEtbTi9ZxPQRMWBHICVE6xriXLHEAqCA; Última consulta el 15 de octubre de 2012.

Reseña curricular de la autoría

Alba Fátima Franco Núñez. Durante sus estudios de grado en Trabajo Social, viene siendo alumna colaboradora del Dr. José Luis Sarasola Sánchez-Serrano, del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales participando en cuantas actividades se vienen realizando por parte del Grupo de Investigación del PAIDI –SEJ 452: Investigación en Trabajo Social y Políticas Sociales. Es autora de varios artículos relacionados con el Trabajo Social y los Servicios Sociales, y comunicadora en congresos de este ámbito.

Ponente y comunicante en el último congreso relativo a los Servicios Sociales y al Trabajo Social.

José Luis Sarasola Sánchez-Serrano es Vicedecano de Ordenación Académica y Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla. Diplomado en Trabajo Social y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Doctor en Ciencias de la Educación. Es autor de numerosos artículos en revistas y libros entre los que cabe destacar (*La formación de formadores en voluntariado*”, editado por la Diputación Provincial de Sevilla, año 2000, o *“Proyectos Sociales”*”, en colaboración con otros autores, editado por la Junta de Andalucía.

Ponente y comunicante en numerosos congresos relativos a los Servicios Sociales y el Trabajo Social, es director del grupo de investigación PAIDISEJ-452.



María Balboa Carmona es miembro de la Junta de Facultad de Ciencias Sociales desde el curso 2010 hasta la actualidad. Durante sus estudios de grado en Trabajo Social, viene siendo alumna colaboradora del Dr. José Luis Sarasola Sánchez-Serrano, del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales participando en cuantas actividades se vienen realizando por parte del Grupo de Investigación del PAIDI –SEJ 452: Investigación en Trabajo Social y Políticas Sociales , además de haber sido representante de alumnos (delegada). Actualmente realiza tareas de apoyo al Decanato.



DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES MEDIANTE NUEVAS METODOLOGÍAS ONLINE: GESTIÓN DE CONFLICTOS Y COMUNICACIÓN EN REDES SOCIALES

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Navarro-Abal, Yolanda

Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avda de las Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva, España yolanda.navarro@dpsi.uhu.es

Climent-Rodríguez, José A.

Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avda de las Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva, España jose.climent@dpsi.uhu.es

Ortega-Campos, Elena

Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avda de las Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva, España elena.ortega@dpsi.uhu.es

Resumen: El uso de las tecnologías, recursos audiovisuales y plataformas formativas se han convertido en una de las herramientas esenciales para la docencia universitaria. Esta circunstancia requiere, no sólo el aprendizaje de competencias relacionadas con el ámbito más técnico de estas herramientas, sino con la realización de nuevas metodologías que permitan la adquisición y el desarrollo de las competencias transversales necesarias para cumplimentar su formación en Educación Superior. Para tal objetivo se diseñó una actividad enmarcada dentro de la asignatura optativa denominada Psicología de los Recursos Humanos, de la Licenciatura de Psicología. Se planteó como objetivo principal el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión de los conflictos en aprendizajes virtuales. La muestra estuvo formada por 65 alumnos. Para la sistematización de la misma se diseñó una hoja de recogida de información en donde se registraban, indicadores de los diferentes estilos de gestión de conflictos, y se llevó a cabo un grupo de discusión online (*focus group online*). Los resultados informan, que ante situaciones de mayor competitividad se usa más frecuentemente estilos de gestión conductual más confrontativos (como forma de competición), y, la evitación como forma de cooperación.

Palabras Clave: Metodologías online, aprendizaje colaborativo, gestión de conflictos, comunicación virtual



Introducción

Uno de los desafíos de la Educación Superior, consecuencia del paso de la Sociedad de la Información a la Sociedad de Conocimiento, se encuentra relacionado directamente con la necesidad, entre otras, de impartir otras metodologías docentes en los escenarios universitarios (Valverde, López, Garrido y Díaz, 2004). Por tanto, en prácticamente una década, las universidades se han visto obligadas a desarrollar plataformas virtuales que permitan espacios docentes en donde se puedan llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje. Este hecho, lleva consigo también, la transformación y adaptación de nuevas metodologías que permitan, un enfoque mucho más integrador, no sólo permitiendo la adquisición de contenidos teóricos, sino el desarrollo de otras competencias, necesarias, por otra parte, según el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, como afirma López (2010), este enfoque, a diferencia de las estrategias de enseñanza más transmisivas, requiere de una nueva serie de prioridades que se refieren, tanto al desarrollo de las capacidades generales de la persona (autonomía, sentido crítico, cooperación, creatividad, destrezas intelectuales, afectivas, motivacionales, etc.), como al aprendizaje de los principales esquemas conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Esta circunstancia implica además, que los docentes deben estar preparados para buscar soluciones tecnológicas a problemas pedagógicos, pudiendo concurrir en el error de llevar a cabo actividades que carezcan de sentido y, por tanto, no desarrollen una buena praxis profesional (Valverde, Garrido y Fernández, 2010). Por otra parte, se debe mencionar, que uno de los objetivos del profesor de universidad debe estar encaminado a desarrollar actividades que contemplen la transferencia del conocimiento fuera del propio aula, aumentando aún más la complejidad de la planificación de las mismas.

Tal como indica Prensky (2006), entre los conocimientos que los docentes deben adquirir para poder hacer un uso adecuado de las TIC en sus buenas prácticas, se encuentran las observaciones y el análisis de los diferentes contextos de aplicación. Se exige, por tanto, un continuo esfuerzo en la elaboración de metodologías que se adapten al entorno virtual y que permitan obtener los objetivos a alcanzar. Tal como señala este mismo autor, a este hecho se le añade que, el alumnado ha crecido y vivido continuamente en la cultura digital, son los denominados *nativos digitales*, mientras que los docentes, son *inmigrantes digitales*, puesto que se han migrado a estas tecnologías en edades adultas, presentando un mayor número de carencias en los entornos virtuales.

Los grupos focales han sido una de las metodologías más usuales en el entorno de la Enseñanza Superior. Como consecuencia de este cambio metodológico y su adaptación a las nuevas tecnologías, el uso de estos grupos focales se ha convertido en una metodología usada frecuentemente en los foros de debates online. Estos últimos sirven, no sólo para evaluar los contenidos teóricos, sino otras competencias necesarias para el futuro profesional. Entre estas competencias, y relacionadas directamente con este trabajo, se encuentran: de una parte, la gestión de los conflictos necesaria, a su vez, para el desarrollo de un buen clima en el aula facilitando un mayor rendimiento académico del alumnado; de otra parte, y muy relacionada con la otra competencia, una comunicación asertiva, necesaria para cualquier espacio de diálogo.

En cuanto a la gestión de los conflictos, son varios los estilos conductuales que se podrían plantear en cualquier afrontamiento ante una situación discrepante. Van de Vliert y Euwema (1994) plantea como estilos fundamentales, en función al mayor interés por conseguir los objetivos de uno mismo o de los demás. Estos son evitación, acomodación, compromiso, solución de problemas, lucha directa e indirecta. No existen unos estilos más adecuados que otros, el éxito de cada uno de ellos dependerá de la situación en conflicto.



En relación a la comunicación, como señala Careaga (2011), los mensajes de texto en los teléfonos móviles (short message service (sms)) y del chat, se han convertido en los últimos tiempos en pilares básicos de la comunicación, principalmente entre jóvenes. Son una forma de mensaje escrito, cuya finalidad es la de “ser escuchado”. Se caracteriza, al igual que la comunicación oral, por su rapidez en emitirlo y, así mismo, de eliminarlo. De la misma forma, se han ido generando nuevos códigos lingüísticos, alejados de la forma tradicional, y de la propia real Academia de la Lengua Española. Ejemplo de ellos son: la ausencia de mayúsculas cuando ortográficamente es adecuada (que indicaría una subida de tono de voz de emisor del mensaje); o la economización de las palabras, como se observa con la omisión de los acentos, la supresión de las vocales en palabras comunes, sobre todo, la letra e, la ausencia del uso de la letra h, y, la sustitución de // por la y o la l.

Otros autores como Cabrera y Sánchez (2012), plantean que los cambios producidos en el lenguaje virtual más frecuentes son: un vocabulario propio de la red, una gramática adaptada, maneras y hábitos de proceder, normas de cortesía y costumbres que caracterizan su uso en los nuevos medios.

Estos mismos autores plantean la importancia y el mayor uso de los signos, cuyas características más relevantes son:

- signos con capacidad expresiva
- combinaciones de caracteres que transmiten sentimientos
- contribuir a una mayor carga oral de los textos
- ayudan a transmitir sentimientos y emociones (sobre todo en los mensajes más breves)
- ayudan a entender los mensajes, por ejemplo, con carga irónica

Asimismo, se observa el uso de onomatopeyas, estiramiento de gráficos, la brevedad de los mensajes: desaparecen los signos de apertura (¿,¡), proliferan abreviaturas (finde); se omiten las vocales (TQM, Bss), y se practican los silencios.

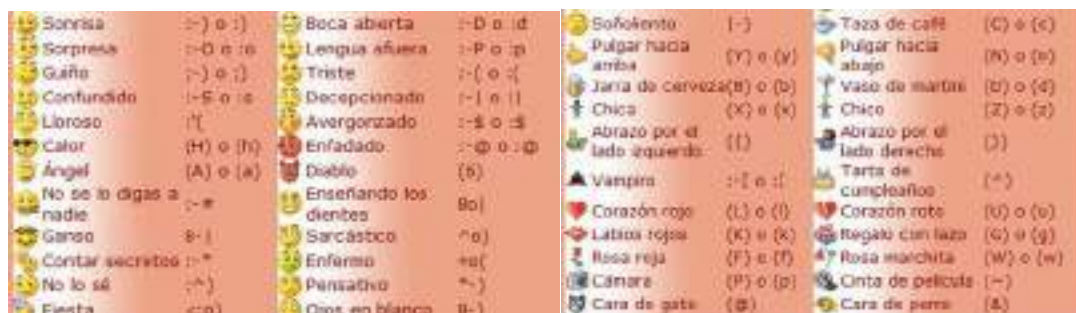


Fig. 1. Ejemplo de íconos gestuales y emotivos empleados en el MSN Messenger (fuente <https://www.google.es>)

Objetivos

Los objetivos principales de esta actividad son:

- el desarrollo de estilos de gestión de conflictos en entornos virtuales que potencien los aprendizajes colaborativos y, por tanto, la construcción del conocimiento.
- el desarrollo de competencias que favorezcan una comunicación asertiva en entornos virtuales.



Participantes y contexto docente

En esta actividad participaron un total de 65 alumnos matriculados en la asignatura optativa, denominada Psicología de los Recursos Humanos, perteneciente a la licenciatura de Psicología. Del total, 6 de los alumnos cursaban 4º de psicología, mientras que los 59 restantes, estudiaban 5º curso. La muestra estaba conformada por 53 mujeres y 12 hombres, y el rango de edad estaba comprendido entre 23 y los 31 años.

Procedimiento de la actividad

- *Planteamiento de la actividad:*

Con el uso de la plataforma moodle, y más específicamente con la herramienta de los foros, se llevó a cabo una actividad enmarcada dentro de los objetivos establecidos para la asignatura. En concreto, la finalidad de la misma era el desarrollo de competencias teórico-prácticas de la evaluación del desempeño como futuros gestores de los Recursos Humanos.

Como requisito previo a la elaboración de la misma, era imprescindible que los equipos de trabajo se hubieran conformado con anterioridad, habiendo establecido un mayor nivel de cohesión, de identificación intragrupal y, así mismo, facilitara la mayor predisposición a la competitividad con el reto de los equipos conformados. Cada grupo se identificaba con un nombre, que había sido atribuido por ellos mismos en función a los atributos o a la marca que ellos consideran que tienen.



Fig. 2. Ejemplo de equipos conformados e identificación grupal

- *Desarrollo de la actividad:*

En el encabezamiento del foro se cuelgan las normas básicas e instrucciones para llevar cabo la actividad de una manera adecuada:



Fig. 3. Instrucciones para realizar eficazmente la actividad

De la misma forma, al inicio del foro, los docentes indican que pueden hacer uso de iconos, o gif animados para animar el debate.

Cada equipo de trabajo debe crear una actividad como si ellos fueran gestores de los recursos humanos de una empresa, y tuvieran que realizar una selección de un profesional de la psicología para incorporarlo a su organización. Un ejemplo de las actividades planteadas es la que mostramos a continuación:



Fig. 4. Ejemplo de actividad planteada por el alumnado



Al final de la actividad, cada equipo debía calificar a los otros. Posteriormente se llevaba a cabo un grupo de discusión online (*focus group online*) en donde: por tanto los equipos deben:

- En primer lugar, resolver la actividad planteada, participando activamente en los foros de cada equipo. Para ello, tal como se observa en las instrucciones, deben formar parte todos los miembros del equipo.
- En segundo lugar, evaluar al resto de los equipos en relación a la actividad planteada.
- En tercer lugar, defender sus criterios de evaluación y, el resto, las calificaciones obtenidas.
- En cuarto lugar, enviar a los docentes de la asignatura los criterios de evaluación aplicados en cada una de las actividades.

Por su parte, los docentes de la asignatura, además de la evaluación realizada de los contenidos teóricos de la materia, serán observadores sistemáticos de las pautas de comunicación y de los estilos de gestión de los conflictos que aparecen entre los diversos equipos.

Evaluación de los resultados de la experiencia

La evaluación de la actividad estuvo planteada desde diferentes parámetros: por un lado, calificación cuantitativa, relacionada con los contenidos teóricos, que al no ser el motivo de este trabajo, no se detallará; por otro lado, la evaluación de la competencia de gestión de conflictos y de comunicación asertiva en entornos virtuales.

Para esta segunda, se llevó cabo una evaluación cualitativa. Para ello, se elaboró una hoja de registro en donde, por una parte, se registraban los indicadores de los diferentes estilos de gestión conductual de los conflictos llevados a cabo por Van de Vliert y Euwema (1994), agrupados en cooperativos y competitivos; por otro lado, se registraban algunos indicadores de comunicación online más agresivo en escenarios de competición, es decir, uso de mayúsculas, exclamaciones, expresiones, etc. así como los más asertivos.

Así mismo, se realizó en clase presencial una sesión en donde se explicaron las actuaciones que habían mantenido a lo largo de la actividad así como los criterios de evaluación aplicados en relación a los objetivos propuestos.

Resultados

Los resultados informan que, cuando hay un desacuerdo en los criterios de evaluación o en la evaluación obtenida, los estilos de gestión conductual más empleado tienen una motivación, inicialmente más individualista, basada en los intereses de cada equipo sin importarle los perjuicios de los demás equipos. Pero, a medida que avanza el debate y se escala el conflicto, estos estilos pasan a ser más competitivos, incluso no importándoles poder obtener menos calificación, siempre y cuando salgan perjudicados los equipos que consideran, han sido, sus auténticos rivales, y les han podido provocar una disminución de la calificación. Así mismo, este estilo conductual, se asocia con:

- un lenguaje en donde abundan las mayúsculas,
- desaparecen frecuentemente los signos de apertura en las exclamaciones, o interrogantes, haciendo uso, a su vez, de un uso continuado del mismo (ej. Qué dices!!!!!!!!!!!!!!).



- se usan iconos en donde se manifiestan emociones más relacionadas con la ira, la lucha, el combate, es decir, la comunicación más agresiva. Ejemplo de ellos son:



De la misma forma, en aquellos debates establecido en donde se observa una intención de conducta de poder cooperar entre diferentes equipos, bien en busca del mayor beneficio para ambos, empleando en mayor medida el estilo de gestión conductual solucionador de problemas o integrativo o, simplemente entendiéndose un estilo más comprometido a intentar solucionar el problema. Se hace un mayor uso de:

- un estilo más evitativo, e incluso, aunque en menor medida, acomodaticio. Este se manifiesta en el uso de expresiones más cortas, o bien que plantean un cambio (ej. *bueno, aunque quizás sería mejor que hubiérais elaborado otro, pero lo que digáis vosotros tendrá que ser...*); o bien no respondiendo (el silencio) cuando la comunicación de la otra parte era más agresiva.
- Se usan expresiones más jocosas (ej. ja,ja,ja)

De igual manera, se hace uso de iconos que reflejan emociones como la alegría, tristeza o éxito, si se infiere algún comentario despectivo, o en tono jocosos:



Conclusión

La experiencia ha resultado ser bastante enriquecedora y gratificante tanto para el alumnado como para el profesorado. La mayor dificultad, por parte del alumnado, se ha observado en la reticencia a:

- aceptar el mal uso del lenguaje en el entorno virtual, justificando el uso del mismo como algo puntual y, que en ningún caso, puede perjudicar al buen uso del lenguaje escrito.
- aceptar las pocas habilidades para realizar un trabajo cooperativo, y el mayor empleo de estilos competitivos.
- considerar el uso de estilos agresivos mediante las expresiones llevadas a cabo con emoticonos, o signos.

Como reflexión final, dada la relevancia de la enseñanza virtual, es importante tener en cuenta el desarrollo de un nuevo estilo de comunicación y del uso de nuevos códigos, así como de la adaptación a metodologías cuyo uso sea más óptimo en la web 2.0. Esta circunstancia no deberá justificar, bajo ningún concepto, el mal uso de la lengua española y el hábito de establecer diálogos virtuales que permitan la comunicación no asertiva y la agresión mediante entornos virtuales. La permisión de este tipo de estilos de gestión, en contextos inadecuados, puede llevar a fomentar la escala del conflicto, bajo una falta de autocontrol, que a su vez, propicie escenarios violentos en donde haya víctimas y agresores.



Referencias Bibliográficas

- CABRERA M. y SANCHEZ, D. (2012). *Estrategias de comunicación y lenguaje en Redes Sociales*. Ponencia del curso de verano Comunicación y Marketing en las redes sociales: como se comunican y promocionan las marcas en las redes sociales. Madrid: UNED. (<http://www.slideshare.net/margacabrera/estrategias-de-comunicacin-y-lenguaje-en-redes-sociales>) (10-10-2012)
- CAREAGA, L. (2011). Galimatías en la Red: El Nuevo Lenguaje del Chat (<http://eduredes.ning.com/profiles/blogs/galimatias-en-la-red-el-nuevo>) (11-10-2012).
- LÓPEZ, E. (2010). Docencia e innovación didáctica universitaria con software social. *Revista UPO Innova*, 1,297-312.
- PRENSKY, M. (2006). *Don't bother me, Mom-I'm learning!*.Minnesota: Paragon House Publishers.
- VALVERDE, J. y GARRIDO y FERNÁNDEZ (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 203-229.
- VALVERDE, J., LÓPEZ, E., GARRIDO, M.C. y DÍAZ, D. (2004). Educación Superior y entornos virtuales de aprendizaje: evolución de la oferta formativa *online* en las universidades públicas. *Revista Currículum*, 17, 95-117.
- VAN DE VLIERT, E., y EUWEMA, M. C. (1994). Agreeableness and Activeness as Component of Conflict Behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*. 66, 674-687.

Reseña Curricular dela autoría

Yolanda Navarro Abal es Doctora en Psicología. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Codirectora del Título de Experto Universitario Orientación e Inserción Laboral. Máster en Docencia Universitaria (Vicerrectorado de Formación Permanente y Títulos Propios de la Universidad de Huelva). Actualmente mentora y tutora de investigación de este mismo máster. Participante y coordinadora de diversos proyectos de innovación e investigación en el ámbito universitario. En la actualidad trabaja en una línea de investigación relacionada con los aspectos psicológicos de la gestión de conflictos y los procesos de mediación así como de los procesos relacionados con el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior.

José A. Climent Rodríguez, Profesor Asociado del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Director del Título de Experto Universitario Orientación e Inserción Laboral. Participante y coordinador de diversos proyectos de innovación e investigación en el ámbito universitario. Actualmente forma parte de una línea de investigación relacionada con las estrategias de negociación de conflictos, y las competencias profesionales relacionadas con el ámbito de la orientación e inserción laboral.

Elena Ortega Campos, Profesora Sustituta Interina del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Máster en Docencia Universitaria (Vicerrectorado de Formación Permanente y Títulos Propios de la Universidad de Huelva). Actualmente forma parte de una línea de investigación relacionada con la importancia del desarrollo de competencias en el estudio de las metodologías del comportamiento. Participante de varios proyectos de innovación relacionada con el desarrollo de competencias transversales y la ansiedad ante la evaluación.



CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNADO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS (MAES). REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO DESCRIPTIVO INICIAL

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Jaén Martínez, Alicia

Dpto de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Carretera de Utrera km 1. 41013 Sevilla. España
ajaemar@upo.es

Torres Barzabal, Luisa María

Dpto de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Carretera de Utrera km 1. 41013 Sevilla. España
barzabal@upo.es

Resumen: Partimos de la premisa de que el Profesorado de Educación Secundaria y de Bachillerato, de Formación Profesional y de Enseñanza de Idiomas necesita formación suplementaria a su título para obtener las competencias necesarias para el desarrollo de su desempeño como docente.

En ese sentido, consideramos que la calidad del Máster Universitario de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES) es importante, por lo que tiene especial relevancia la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la formación didáctica desde la que parte el alumnado. Es por ello que, en el curso pasado 2011-2012 quisimos tener información sobre los conocimientos previos del alumnado matriculado en dicho Máster en la Universidad Pablo de Olavide. Para ello diseñamos un instrumento de elaboración propia cuya implementación serviría para darnos la correspondiente información del alumnado y permitiría mejorarlo con la finalidad de validarlo para posteriores recogidas de información. En este trabajo también se presentan los resultados descriptivos obtenidos, así como las conclusiones obtenidas.

Palabras Clave: conocimientos previos, MAES, didáctica, UPO



Introducción

El Profesorado de Educación Secundaria y de Bachillerato, de Formación Profesional y de Enseñanza de Idiomas, en su formación Universitaria, a lo largo de su trayectoria académica, cursa y se prepara para las competencias propias de las diferentes titulaciones que ha elegido, no obstante dicha formación de base no contempla ser competente en aspectos pedagógicos y didácticos.

Dado que en numerosas titulaciones y grados la principal salida profesional está enfocada al ejercicio de la docencia, se consideró requisito indispensable el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para que licenciados, ingenieros superiores, arquitectos o equivalentes pudieran ejercer la enseñanza secundaria. Dicho CAP, regulado por la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971 (BOE de 12 de agosto), tuvo consideración de postgrado y su objetivo era proporcionar una formación inicial psicopedagógica y didáctica a los licenciados y diplomados que querían dedicarse profesionalmente a la Educación Secundaria, es decir, a ser profesor/a en los cursos de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional.

No obstante, la formación impartida en el CAP resultaba insuficiente para una preparación completa de los futuros/as profesores/as y en el curso 2009/2010 dejó de impartirse el CAP y fue éste el primero en el que se desarrolla un Máster específico para este fin, el Máster Universitario de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante MAES), debido a la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), requisito formativo imprescindible para acceder a la función pública docente, quedando legislado en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007), en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, (BOE nº 305, de 21 de diciembre de 2007), en la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre que señala los requisitos de los planes de estudio del Máster de Profesorado y en el Real Decreto 1834/2008 (BOE nº 287, de 27 de noviembre de 2008).

Moreno (2006) considera que el profesorado cualificado de enseñanza secundaria se está convirtiendo en un bien escaso en muchos países desarrollados y en desarrollo. Cree que este segmento del profesorado suele ser el que más cuesta atraer a la profesión, el que más cuesta capacitar debidamente y el que resulta más difícil retener en los centros educativos, partiendo del supuesto que existe un profundo desajuste entre las nuevas competencias clave que se exigen a los graduados de educación secundaria en la sociedad del conocimiento, y las competencias docentes con que salen “equipados” los profesores de secundaria con su titulación.

Con el máster universitario se amplía la formación de los futuros docentes a un año y se pretende garantizar una cualificación profesional adecuada a los contextos educativos actuales. Debe Considerarse que el acceso al ejercicio profesional de la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas requiere de una preparación teórica y práctica que complete la formación que los alumnos/as reciben durante su periodo de formación universitaria superior. Se trata de un Máster pensado para que los futuros docentes adquieran las competencias y las habilidades específicas que se requieren para el ejercicio profesional.

En ese sentido, consideramos que la calidad del Máster pasa, entre otros aspectos, por la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la formación didáctica con que parte el alumnado, y ya en el año 1993, Vázquez se preocupaba de analizar las fuentes primarias de donde extraen sus concepciones didácticas los profesores de secundaria antes de tener formación didáctica específica inicial para la enseñanza.



Escenario del estudio

El presente estudio se ha desarrollado dentro del MAES impartido en la Universidad Pablo de Olavide en el curso académico 2011-12, cuyo contenido del programa consta de un módulo genérico común y un módulo específico donde el alumnado debe elegir una de las 14 especialidades propuestas, también un taller entre los ofertados como módulo de libre elección. Además de las Prácticas y el Trabajo Fin de Máster que desarrollan la temática vista en los módulos anteriores. Puede completarse esta información en la siguiente tabla.

Máster
Módulo genérico (12 créditos ECTS obligatorios):
Contenidos psicopedagógicos, centrados en el estudio de los procesos y contextos educativos, el aprendizaje y desarrollo de la personalidad y el estudio de la educación en el entorno social.
• Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (4 créditos)
• Procesos y Contextos Educativos (4 créditos)
• Sociedad, Familia y Educación (4 créditos)
II. Módulo específico (24 créditos ECTS obligatorios):
El alumnado deberá elegir una de las especialidades siguientes:
En cada especialidad se seguirán las siguientes materias:
• Complementos para la formación disciplinar (6 créditos)
• Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes (12 créditos)
• Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (6 créditos)
III. Módulo de Prácticas y Trabajo Fin de Máster (10 + 6 créditos ECTS obligatorios):
Desarrollo de prácticas en los centros de la Red Pública dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Trabajo fin de máster que incluye portfolio de la actividad de los módulos, ensayos monográficos y reseñas de ciclo de conferencias magistrales
IV. Módulo de Libre Elección (8 créditos ECTS): Talleres
El alumnado deberá elegir uno los siguientes itinerarios temáticos (talleres) hasta completar los 60 créditos del Máster:
• Educación bilingüe (8 créditos)
• Dirección y Gestión de un centro de Enseñanza Secundaria (8 créditos)
• El Departamento de Orientación y el sistema de tutoría de un centro. (8 créditos)
• El reto de la diversidad, las discapacidades, la igualdad, el género, la violencia y la interculturalidad (8 créditos)
• Nuevas Tecnologías Informáticas y de la Comunicación aplicada a la enseñanza secundaria (8 créditos)

Tabla 1: Programa del MAES en la UPO.

<http://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Profesorado-de-Educacion-Secundaria-Obligatoria-y-Bachillerato-Formacion-Profesional-y-Ensenanza-de-Idiomas?opcion=>

Durante estos tres cursos académicos concluidos que lleva desarrollándose el MAES en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, cursos 2009-2010, 2010-11 y 2011-12, hemos llevado un proceso de innovación y mejora, preocupados por adaptar la formación genérica y específica, teórica y práctica a las necesidades del alumnado y a las competencias necesarias para el óptimo desarrollo de su desempeño profesional.



Consideramos que todo proceso de enseñanza aprendizaje lleva necesariamente aparejado un proceso de evaluación y al docente le atañe evaluar, tanto los conocimientos aprendidos, como los conocimientos previos, del estudiantado, es por ello que, una de dichas acciones en el curso 2011-12 fue realizar una evaluación diagnóstica del alumnado del MAES, con el propósito de ampliar la información en lo referente a sus conocimientos previos y experiencias y que pudiera ser tomada en cuenta a la hora de planificar.

Los datos relativos a los conocimientos iniciales del alumnado se han recogido durante la primera semana de impartición del módulo genérico del Máster Universitario de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES), desarrollado en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), durante el curso escolar 2011-2012.

Objetivos del estudio

Los objetivo general que se pretende con este estudio es construir un instrumento evaluativo de referencia para futuras promociones de alumnado del MAES que sirva como medio para elaborar propuestas de mejora en la docencia del MAES. Para ello, concretamente en este curso 2011-2012 nos hemos centrado en alcanzar los siguientes objetivos concretamente:

- Diseñar una versión inicial del instrumento que nos sea de utilidad para investigar sobre las ideas previas del alumnado que realiza el MAES.
- Obtener datos sobre las ideas previas del alumnado que ha cursado el MAES durante el curso escolar 2011-2012.
- Evaluar el instrumento diseñado para su mejora y validación.

Metodología del estudio

Para realizar el estudio que describimos, se decidió diseñar un cuestionario como técnica de recogida de información (ver Anexo I), con lo que nuestra investigación se ha centrado en una metodología cuantitativa de carácter no experimental y de tipo “encuesta” (McMillan y Schumacher, 2005; Torrado, 2009). El cuestionario es un instrumento de recolección de datos, integrado por preguntas que solicitan información acerca de un problema, objeto o tema de investigación, el cual es normalmente administrado a un grupo de personas, cumple la función clave de ser el nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada, por ello es un instrumento que permite mediante un conjunto de preguntas que de forma sistemática y ordenada recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas (Cabrera, 2000: 210). En la misma línea, De Lara Guijarro; Ballesteros Velázquez, (2001) y Ruiz (2002) señalan que el cuestionario es un instrumento de recopilación de datos, rigurosamente estandarizado, que traduce y operacionaliza los objetivos de la investigación en determinadas preguntas o ítems y suscita en las personas encuestadas respuestas sinceras y claras cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente, permitiendo estudiar el hecho propuesto en la investigación” (Ander-Egg, 2004).

El siguiente paso en el proceso metodológico fue la redacción inicial de cada uno de los ítems de los que constaría el instrumento, los cuales se han configurado como enunciados que recogen información referente a la información a valorar. Para ello se tuvieron en cuenta los aspectos técnicos recomendados en la literatura pertinente (Martínez Olmo, 2002), a la hora de consignar los enunciados de los ítems hemos tenido en cuenta una serie de normas de redacción, que garantizan la relación entre el enunciado y el tema de estudio, la concisión y claridad del mismo, referirse a una única idea y no sugerir respuesta alguna, y, finalmente, no dirigirse a aspectos íntimos de la persona



encuestada. Una vez que se diseñaron cada uno de los ítems, se organizaron en función de tres dimensiones estructurales que conforman el cuestionario: Los datos personales, datos académicos y datos sobre el MAES. A continuación se describe la estructura presentada.

Para presentar el cuestionario a las personas destinatarias de nuestro estudio se planteó un párrafo introductorio en el que se describía el objetivo del cuestionario y el anonimato de la información recogida, para que las personas que iban a responder al mismo se sintieran seguras y conocieran la utilidad de los datos que iban a facilitar. En la imagen siguiente se presenta el texto de presentación del instrumento.



Figura 1. Texto presentación del cuestionario de evaluación diagnóstica para el MAES

Respecto a los **Datos personales**, nos interesaba conocer el grupo al que pertenecían en el MAES (M1, M2, T1 o T2), la edad (campo abierto para incluir dato), si trabajaba o no en ese momento y si disfrutaba de beca o no; por último se creó un espacio cualitativo de observaciones en el que se les permitía incluir los comentarios que consideren sobre otros datos no contemplados en el cuestionario.

En la dimensión relativa a los **Datos académicos** pretendíamos recopilar los datos académicos que ostentaba el alumnado, previos a la realización del MAES, las cuestiones que se consultaron fueron las siguientes:

- Titulación que posee: (campo abierto para incluir dato)
- Universidad en la que obtuvo la titulación: (campo abierto para incluir dato)
- Periodo de estudios en que se facilitan dos opciones para marcar: periodo 2006-2010 o otros (campo abierto para incluir dato).
- Asignatura/s relacionada/s con la educación en la titulación realizada: Solicitamos en un campo abierto que enunciaran los nombres de las asignaturas que habían cursado durante la carrera en relación con la educación.
- Finalmente solicitamos información sobre los cursos, congresos, jornadas,... relacionadas con la educación, solicitando que indicaran el título, tipo y duración en horas/créditos que haya tenido la formación recibida.



- Las últimas preguntas del cuestionario, relativas a este tercer bloque fueron las siguientes:

5. Al finalizar el Máster, principalmente, te gustaría haber aprendido...

6. Algún aspecto, no indicado anteriormente, que te gustaría comentar.

En esta ocasión también fueron las respuestas recogidas de manera cualitativa, por lo que dejamos un campo abierto de respuesta para que el alumnado incluyera la información en cada una de ellas.

Para la implementación del cuestionario, se optó por una distribución a través de Internet dado que las ventajas (Torrado, 2009) que posee, para esta investigación concretamente, son el menor coste y la mayor rapidez en la recogida de la respuestas, no es necesario el uso de personas entrevistadoras, hay una mayor sensación de anonimato en la persona encuestada, permite que los encuestados respondan al cuestionario cuando lo deseen, facilita el análisis de la información recopilada; superan los inconvenientes a los que nos podíamos enfrentar, como los riesgos derivados de fallos informáticos o la necesidad de disponer de acceso a Internet.

El servicio del que nos servimos en la construcción del cuestionario on-line fue Google Docs, concretamente en su herramienta "Formularios". Es un servicio de almacenamiento de archivos de acceso gratuito y se encuentra alojado en la siguiente dirección de internet: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=es&formkey=dEdtQXZNbWt4OGtkRHRJZGdxUnV4V2c6MQ#gid=0>

Resultados del estudio

A la hora de exponer los resultados resulta de gran interés poder comprobar la fiabilidad en la medida del instrumento, para ello, se ha realizado un estudio de la fiabilidad utilizando el coeficiente *alfa de Cronbach*, el cual es un índice habitualmente utilizado para obtener información acerca de la consistencia interna de instrumentos que posean escalas donde la respuesta a los ítems tienen dos o más valores (Bisquerra, 1987). En la Tabla siguiente, se exponen los resultados obtenidos.

	Escala
Valor Alfa de Cronbach	0.868

Tabla 2. Valores de Alfa de Cronbach para el cuestionario

Como podemos comprobar a través de los resultados reflejados en la tabla, se obtiene una puntuación muy alta en la fiabilidad, siendo de 0.868.

A partir de este resultado relativo a la fiabilidad de la medida del instrumento, pasamos a describir los resultados obtenidos organizándolos en función de los objetivos marcados para este estudio; En el apartado de metodología se ha descrito la construcción del instrumento, por lo que, en este apartado de resultados nos vamos a centrar en los siguientes objetivos del estudio, describiendo en primer lugar los resultados relativos a los datos recogidos con el instrumento durante el curso escolar 2010-2011 y en segundo lugar, con el propósito de mejorar el instrumento, a partir de los datos recogidos, realizan propuestas de mejora y modificación del instrumento para validarlo.



a) Resultados descriptivos

Los resultados de esta evaluación diagnóstica se han obtenido partiendo de las respuestas al cuestionario presentado con anterioridad y realizando un análisis descriptivo de los datos recopilados, organizado la información en función a su correspondencia con los datos personales, académicos o con datos relativos al MAES, a continuación realizamos una descripción de los mismos.

1. Datos personales

El cuestionario de evaluación diagnóstica ha sido accesible a la totalidad del alumnado de esta edición, es decir a 232 personas. Han sido contestados 124 cuestionarios, un 53.45 % del total, repartidos por grupo de la siguiente forma:

Distribución de las respuestas por grupos		
Grupo MAES	Frecuencia	Porcentaje
M1(grupo de mañana 1)	29	23,4%
M2 (grupo de mañana 2)	44	35,5%
T1 (grupo de tarde 1)	18	14,5%
T2 (grupo de tarde 2)	33	26,6%
Total	124	100,0%

Tabla 3: Datos por grupos correspondiente al número de personas que responden el cuestionario

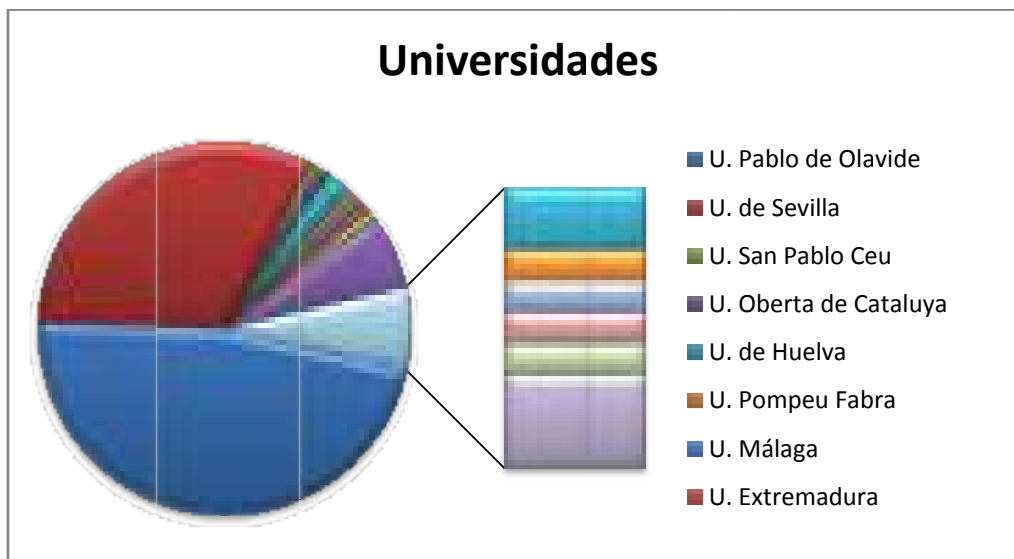
Las edades del alumnado se encuentran recogidas en los 23 a 25 años, con un porcentaje del 43%, el resto posee edades a partir de ese dato hasta los 52 años. El 62.1% del alumnado se encuentra sin trabajo en estos momentos y el 30.6% disfruta de Beca.

2. Datos académicos

Con respecto a los datos académicos nos interesaba conocer las titulaciones de las que provenía el alumnado para poder realizar una adaptación de los contenidos a los conocimientos previos y necesidades de formación que tuvieran.

Las titulaciones iniciales del alumnado se centran en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte con un 25.8%; Traducción e Interpretación, con un 14.5%; Arquitectura Técnica con un 5.6%; Químicas con un 4.8%; Arquitectura Superior y Derecho y Humanidades con un 4.0% y Filología Inglesa, Ciencias Ambientales y Biología con un 3.2%. Además de éstas, con porcentajes menores al 2% podemos encontrar Ingeniería Técnica Agrícola, Enfermería, Odontología, Psicología, Empresariales, Trabajo Social, Ciencias del Trabajo, Estadística, Farmacia, Ingeniería Industrial, Nutrición Humana y Dietética.

Como podemos observar en la gráfica siguiente (Gráfica 1), las Universidades en las cuales se han titulado el alumnado del máster son la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) con un 46.8% y la Universidad de Sevilla con un 33.9%; junto con estas Universidades podemos encontrar con un 6.5% personas tituladas provenientes de la Universidad de Granada o con un 2.4% de las Universidades de Huelva o Cádiz. En porcentajes menores del 1% estarían la Universidad San Pablo Ceu, Oberta de Cataluña, Pompeu Fabra, Extremadura, Complutense de Madrid, Santiago de Compostela, Autónoma de Barcelona, San Antonio de Murcia o Europea de Madrid.



Gráfica 1: Universidades en las que se han titulado las personas estudiantes del MAES

Si nos detenemos a revisar las materias o asignaturas cursadas durante la carrera, y dado que mayoritariamente, el alumnado proviene de las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Traducción e Interpretación, son estas mismas personas las que han cursado en esas carreras alguna asignatura relacionadas con la educación como son la enseñanza de la actividad física y del deporte o la metodología de la enseñanza del inglés. Junto con estas asignaturas encontramos también las de psicología de la educación, necesidades educativas especiales o psicología y aprendizaje en una persona titulada en Psicología. El resto de participantes no ha cursado ninguna asignatura que estuviera relacionada de alguna manera con algún aspecto relativo a la educación.

Con respecto a la realización de algún tipo de formación o asistencia a congresos relacionados con la formación, mayoritariamente no han realizado formación relacionada con la educación antes del máster. El alumnado que ha realizado algún tipo de formación, se centra en la realización de cursos de formación relacionados bien con el idioma si su titulación proviene de la Traducción e Interpretación o con formación relacionada con deportes y educación si la titulación proviene de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Cursos sobre tiempo libre, deporte escolar, atletismo en educación, Congreso sobre deporte y educación); también se realizan cursos relacionados con el formador de formadores o formador ocupacional. Solamente dos alumnos han realizado cursos más específicos relacionados con la didáctica o los temas transversales del currículum y provienen de titulaciones como la Biología o la Ingeniería Técnica Industrial.



3. Datos sobre el MAES

Centrándonos en los datos relacionados con el MAES, nos interesaba conocer los motivos por los que se encontraban realizando este máster, que expectativas tenían con respecto a él relacionados con las cuestiones a adquirir tras finalizarlo y que utilidad consideraban que tendría el máster en su futura práctica profesional.

Por último hemos preguntado sobre el conocimiento de conceptos básicos relacionados con los contenidos del módulo genérico del MAES y sobre el interés que tenían sobre los mismos.

- El **único motivo que les ha llevado a la realización del MAES** se centra en ser un requisito obligatorio para poder acceder a las oposiciones al cuerpo de secundaria; si bien es cierto que además de ello, algunos incluyen entre los motivos la vocación hacia la enseñanza y otros una nueva vía de desarrollo profesional en vistas de la situación de crisis económica y laboral por los que pasan sus principales salidas profesionales, como sería el caso de la Arquitectura o las Ingenierías.
- Con **respecto a la utilidad que la realización del MAES tendrá para su práctica profesional**, podemos ver como el 79.1% del alumnado piensa que el MAES les será de bastante y mucha utilidad en un futuro en el momento que comiencen su desarrollo profesional (véase los resultados en la siguiente tabla):

¿Qué utilidad supone que tendrá este Máster para tu práctica profesional?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1: ninguna utilidad	2	1,6	1,6	1,6
	2: muy escasa utilidad	5	4,0	4,0	5,6
	3: indiferente	19	15,3	15,3	21,0
	4: bastante utilidad	40	32,3	32,3	53,2
	5: mucha utilidad	58	46,8	46,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Tabla 4: Utilidad del máster para la práctica profesional

- Centrándonos en los **conocimientos que poseen sobre los conceptos básicos relacionados con el módulo genérico del MAES**, se ha realizado un análisis de los porcentajes de respuesta que ha obtenido cada uno de los ítems del cuestionario, a continuación presentamos la siguiente tabla.



	% de desconocimiento del término	% de conocimiento del término
Estratificación social	16.1	83.9
Desigualdad educativa	17.7	82.3
Atención a la diversidad	11.3	88.7
Relación entre familia y escuela	8.9	91.1
Convivencia escolar	25.0	75.0
Educación en valores	12.9	87.1
Contextos próximos de desarrollo	76.6	23.4
Adolescencia	3.2	96.8
Adulthood	8.1	91.9
Aprendizaje	4.8	95.2
Legislación educativa	29.8	70.2
Currículum	23.4	76.6
Programación	13.7	86.3
Objetivos	8.1	91.9
Contenidos	8.9	91.1
Metodología	11.3	88.7
Recursos didácticos	12.9	87.1
Evaluación	7.3	92.7
Competencias	11.3	84.7

Tabla 5: Conocimiento de términos relacionados con el módulo genérico del MAES

Como podemos observar en la tabla anterior, de modo mayoritario, el alumnado del MAES posee unos conocimientos previos sobre la mayoría de los conceptos básicos recogidos dentro de las materias pertenecientes al módulo genérico, exceptuando el término relacionado con el “Contextos de desarrollo próximo”, con un 23.4% solamente de conocimiento del término.

Siguiendo con los conceptos, otro aspecto que nos interesaba contemplar era el interés que tenían respecto a cada uno de los contenidos presentados, así como podemos ver en la siguiente tabla, todos los conceptos presentados son términos que les resultan interesantes para complementar su formación como futuros profesionales de la educación. Así, los términos sobre los que muestran un mayor interés se centran en el “aprendizaje” con un 97.6%; en la “educación en valores”, en los “recursos didácticos” con un 96.8% y en la “metodología” con un 96% de interés.



	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Estratificación social	1.6	14.5	62.1	21.8
Desigualdad educativa	0.0	5.6	53.2	41.1
Atención a la diversidad	0.8	5.6	36.3	57.3
Relación entre familia y escuela	0.8	5.6	45.2	48.4
Convivencia escolar	0.8	5.6	49.2	44.4
Educación en valores	0.8	2.4	37.1	59.7
Contextos próximos de desarrollo	8.1	19.4	51.6	21.0
Adolescencia	0.8	5.6	54.0	39.5
Adulthood	2.4	16.9	53.2	27.4
Aprendizaje	0.0	2.4	36.3	61.3
Legislación educativa	9.7	15.3	44.4	30.6
Currículo	1.6	8.1	49.2	41.1
Programación	2.4	4.0	42.7	50.8
Objetivos	1.6	4.0	37.9	56.5
Contenidos	1.6	4.8	41.9	51.6
Metodología	1.6	2.4	28.2	67.7
Recursos didácticos	0.0	3.2	31.5	65.3
Evaluación	0.8	4.8	42.7	51.6
Competencias	1.6	5.6	34.7	54.0

Tabla 6: Nivel de interés sobre los términos relacionados con el módulo genérico del MAES

b) Propuestas de mejora y modificación del instrumento para su validación

El otro gran objetivo de este acercamiento al estudio de los conocimientos previos del alumnado que accede a los estudios del MAES era la mejora del instrumento construido con la finalidad de validarlo y convertirlo en un instrumento de referencia para posteriores estudios más complejos. Para ello, a partir de los datos recogidos, hemos llegado a las siguientes mejoras y/o modificaciones del instrumento.

– *Respecto a la dimensión de “datos personales”.*

- Sería necesaria incluir la variable “género” para poder realizar estudios desagregados por sexos y poder llegar a conclusiones teniendo en cuenta esa variable. Así se conseguiría realizar estudios más completos pudiendo comprobar la existencia o no de diferencias significativas respecto a dicha variable.
- Por otro lado, los datos recogidos respecto al disfrute o no de beca no implican resultados relevantes para nuestro objeto de estudio, así sería recomendable la eliminación de dicho ítem.



- En la dimensión “datos académicos”.
 - Debería reformularse la pregunta relativa al periodo de estudios y definirla de modo totalmente abierto dado que la mayoría de los datos recogidos no se responden en el intervalo inicialmente previsto y dificulta mucho más el análisis de la información recogida.
- En relación a la dimensión “datos sobre el MAES”.
 - Deberían equilibrarse el número de términos relativos a cada una de las dimensiones, dado que existe un sesgo positivo hacia la materia 3 “Procesos y contextos educativos”, es decir, existe un número de términos mucho más elevado sobre los contenidos relevantes de esa materia, 9 términos; frente a la información sobre la que se les pregunta respecto a la materia 1 “Sociedad, familia y educación”, con 3 términos y 2 “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, con 7 términos.
 - Por otro lado debería utilizarse una misma escala de respuesta tanto para la pregunta relativa al conocimiento de los términos como a la relativa al interés que poseen respecto a los mismos. Con dicha modificación podrían realizarse estudios más profundos como estudio de correlaciones.

Conclusiones

A la luz de la información obtenida tras el análisis de los datos, puede concluirse sobre los resultados obtenidos del instrumento, las cuestiones que se describen a continuación:

- El alumnado del MAES proviene principalmente de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Mayoritariamente de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. De entre 23 y 25 años y mayoritariamente son personas desempleadas.
- El alumnado manifiesta tener conocimiento de un número importante de conceptos educativos y mayoritariamente declaran que les interesa bastante o mucho dichos temas, sin embargo la formación relacionada con la educación antes del máster es mínima en el desarrollo de sus titulaciones, así como posterior al título.
- El motivo que les ha llevado a la realización del MAES se centra en ser un requisito obligatorio para poder acceder a las oposiciones al cuerpo de secundaria o formación profesional, aun así consideran que les será de gran utilidad.

En relación al instrumento en sí mismo, concluimos que debieran transformarse para su mejora, algunas de las cuestiones que hemos apreciado durante su implementación y análisis para su perfeccionamiento y validación; los más relevantes se centran en la inclusión de la variable de género y el equilibrio en el número de términos para cada una de las tres materias que conforman el módulo genérico del MAES, así como la búsqueda de una nueva escala de respuesta con la que poder comparar los resultados entre ambas preguntas.



Para finalizar este trabajo, consideramos que los resultados y conclusiones presentadas pueden servir de ayuda para conocer con mayor proximidad al grupo destinatario del MAES y elaborar propuestas de mejora en la docencia del módulo genérico del MAES para así adaptarlo a las necesidades formativas iniciales del alumnado que accede a esta formación, con ello se conseguiría una formación pedagógica inicial de mayor calidad y una mejora general de la formación del profesorado.

Referencias Bibliográficas

- ANDER-EGG, E. (2004). Métodos y Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- BISQUERRA, R. (1987). Introducción a la Estadística aplicada a la investigación educativa. Barcelona: PPU.
- CABRERA, F (2000). Evaluación de la formación. Madrid: Síntesis.
- COHEN, L. Y MARION, L (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- DE LARA GUIJARRO, E; BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2001): Métodos de investigación en educación sociales. Madrid: UNED
- MCMILLAN, J.H. Y SCHUMACHER, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2002). El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales. Barcelona: Leartes Psicopedagogía.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>
- ORDEN ECI/3858/2007, del 27 de diciembre que señala los requisitos de los planes de estudio del Máster de Profesorado.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).
- REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, se relacionan las especialidades de los cuerpos docentes y se suprime el CAP y se establece la obligatoriedad del Máster de secundaria para acceder a tales cuerpos docentes (BOE nº 287, de 27 de noviembre de 2008).
- RESOLUCIÓN DE 17 DE DICIEMBRE DE 2007, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria y Enseñanzas de Idiomas (BOE nº 305, de 21 de diciembre de 2007).
- RUIZ, C. (2002). Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- UPO (2012). Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Recuperado de <http://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Profesorado-de-Educacion-Secundaria-Obligatoria-y-Bachillerato-Formacion-Profesional-y-Ensenanza-de-Idiomas?opcion=>
- TORRADO, M. (2009). Estudios de encuesta, en Bisquerra, R (Coord.). Metodología de investigación educativa. 231-257. Madrid: Editorial La Muralla.
- VÁZQUEZ ALONSO, A. (1993). Procedencia de los conceptos didácticos previos en profesores de secundaria en formación. Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 45, Nº 4, 447-454.



Reseña Curricular de la autoría

Alicia Jaén Martínez es Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación desde septiembre de 2008. Actualmente es profesora asociada en la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla. Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales. Imparte asignaturas relacionadas con TICs en el grado de Trabajo Social (Universidad Pablo de Olavide) y docencia en el módulo genérico del MAES y en el máster de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz.

Miembro e investigadora del Grupo de Investigación de Educación Pablo de Olavide (G.E.D.U.P.O.).

Gestora de formación en GEFORÁN SL, encargada del diseño de acciones formativas para empresas dentro de planes de formación continua. Directora de formación de AFOE (Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo) desde 2001, encargada del diseño y planificación de acciones formativas encuadradas dentro de la formación permanente del profesorado, acciones homologadas por el Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Miembro del comité editorial y comité científico de la Revista Educativa Digital (Hekademos): <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12558>.

Actualmente investigadora del Proyecto I+D. EDU2010-19272 (subprograma EDUC): "Orient@cual: Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación para la elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo".

Luisa María Torres Barzabal es doctora en pedagogía por la Universidad de Sevilla desde el 18 de julio de 2006 y actualmente es profesora la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla. Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales.

Ha coordinado y tutorizado diversos cursos presenciales, semipresenciales y on-line para entidades públicas y privadas, dentro del área de la formación.

Ha desempeñado tareas docentes en la Universidad de Sevilla, Huelva y Pablo de Olavide, en las titulaciones de Magisterio, Pedagogía; Psicopedagogía, Educación Social y Estudios Conjuntos de Educación Social y Trabajo Social, impartiendo diversas asignaturas del área de didáctica y organización educativa. Ha participado en diferentes Máster oficiales entre los que destacan el Máster de profesorado de Enseñanza Secundaria y Máster de Educación para el Desarrollo.

Ha publicado diversos capítulos de libros y artículos de revistas, algunas de las cuales algunas de ellas pueden conocerse en: <http://scholar.google.es/citations?user=pLn9hIMAAAAJ>

Ha sido miembro del "Grupo de Investigación Didáctica: Análisis tecnológico y analítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje" de la Universidad de Sevilla desde el año 1999 hasta diciembre de 2008 que comienza a formar parte del grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO) hasta la actualidad.

Ha participado en diferentes investigaciones centradas en los campos de la Formación del Profesorado, Didáctica, Diseño y Evaluación de materiales educativos, Orientación profesional y TIC. Obteniendo el Premio de Investigación Social Aplicada de la Diputación de Sevilla (2003), con el trabajo denominado "Estado actual del Voluntariado Andaluz: necesidades formativas".



ANEXO I

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

MASTER SECUNDARIA. UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE.

La finalidad de este cuestionario es recabar datos de los conocimientos previos, las necesidades formativas, los intereses y las expectativas del alumnado del MAES con el objetivo de determinar sus perfiles de partida y adaptar los objetivos de aprendizaje al diagnóstico previo. (En cumplimiento del artículo 5 de la Ley 15/1999, por el que se regula el derecho de información en la recogida de datos, se le informa de los siguientes extremos: Los datos de carácter personal que sean recabados de Ud. serán tratados de forma confidencial, quedarán exclusivamente en poder del profesorado perteneciente al MAES y no serán de ningún modo cedidos, compartidos ni transferidos). Todos los datos marcados con * son obligatorios

*Obligatorio

DATOS PERSONALES

En las siguientes preguntas se recogen datos de carácter personal. Les recordamos que toda la información que se recoja serán tratados de forma confidencial y no serán cedidos, compartidos ni transferidos.

1. GRUPO MAES
2. EDAD
3. Trabaja en la actualidad * : SI/ NO
4. Disfruta de beca este año * : SI/ NO

OBSERVACIONES Puede hacer aquí el comentario que necesite sobre información que no se haya recogido en anteriores preguntas

DATOS ACADÉMICOS

En esta sección se recogen datos sobre su titulación y formación inicial en educación.

1. Titulación que posee *
2. Universidad en la que ha obtenido la titulación *
3. Periodo de estudios *
 - 2006-2010
 - Otro



4. Asignatura/s relacionada/s con la educación en la titulación realizada: Enuncie los nombres de las asignaturas que haya cursado durante la carrera que tengan relación con la educación.
5. Si ha realizado algún cursos, congresos, jornadas,... relacionadas con la educación, indique aquí la información Enuncie el título, tipo y duración en horas/créditos que haya tenido la formación recibida.

DATOS SOBRE EL MAES

En esta sección se recoge información relativa al Máster de Secundaria

1. ¿Cuál ha sido el motivo por el que se ha matriculado en este máster? *
2. Diga cuales de los siguientes términos conoce o ha oído hablar de ellos. *

	No conozco	Si conozco
Estratificación social		
Desigualdad educativa		
Atención a la diversidad		
Relación entre familia y escuela		
Convivencia escolar		
Educación en valores		
Contextos próximos de desarrollo		
Adolescencia		
Adulthood		
Aprendizaje		
Legislación educativa		
Currículum		
Programación		
Objetivos		
Contenidos		
Metodología		
Recursos didácticos		
Evaluación		
Competencias		



3. Diga en qué nivel le interesan los siguientes términos *

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Estratificación social				
Desigualdad educativa				
Atención a la diversidad				
Relación entre familia y escuela				
Convivencia escolar				
Educación en valores				
Contextos próximos de desarrollo				
Adolescencia				
Adulterez				
Aprendizaje				
Legislación educativa				
Currículum				
Programación				
Objetivos				
Contenidos				
Metodología				
Recursos didácticos				
Evaluación				
Competencias				

4. ¿Qué utilidad supone que tendrá este Máster para tu práctica profesional? *

	1	2	3	4	5	
ninguna utilidad						mucha utilidad

5. Al finalizar el Máster, principalmente, le gustaría haber aprendido... *

6. Algún aspecto, no indicado anteriormente, que le gustaría comentar.



EL AULA DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA COMO INSTITUCIÓN INNOVADORA PARA REDUCIR LA BRECHA DIGITAL INTERGENERACIONAL

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Román Graván, Pedro

Aula de la Experiencia, Facultad de Filosofía y Psicología, Universidad de Sevilla. Calle Camilo José Cela, s/n, 41018, Sevilla, ESPAÑA proman@us.es

Resumen: La educación de adultos está orientada a mejorar la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos. El modelo emergente de este tipo de educación se aproxima a la educación puramente social. Las sociedades modernas están impulsando durante los últimos años diferentes acciones políticas innovadoras de formación en áreas tan importantes como las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). A lo largo de este trabajo podremos ver cómo en las diferentes Aulas de Mayores de España se incluyen cursos y talleres relacionados con las TIC.

Palabras Clave: Innovación docente, nuevas tecnologías, universidad, mayores, aprendizaje a lo largo de toda la vida.



Introducción

La educación de adultos está orientada a mejorar la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos. El modelo emergente de este tipo de educación se aproxima a la educación puramente social y viene a estar vinculada con lo que se denomina la educación a lo largo de toda la vida o Live Long Learning (Castaño y Palacio, 2006).

Las razones que explican el nacimiento y la proliferación de los Programas Universitarios para Mayores están basadas en dos tipos de argumentos (Guirao y Sánchez, 1997):

- Razones sociales: inciden en la obligatoriedad de ofrecer, desde la Universidad, una respuesta servicial y solidaria al crecimiento de un grupo de personas que más allá o más acá de la tercera edad, se encuentran liberadas de sus obligaciones profesionales.
- Razones institucionales: se refieren al papel que la universidad debe jugar en la Sociedad como proveedora de conocimiento profesional y científico, cuando la necesidad de la formación permanente durante toda la vida se hace cada vez más evidente.

Los principios de la enseñanza universitaria de mayores tienen su origen en Francia, concretamente en Toulouse en 1973. En 1975, tiene lugar en dicha ciudad la fundación de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), con el objetivo de favorecer la creación y desarrollo de las universidades para mayores en el mundo. Aglutina más de 3000 programas educativos para mayores en diferentes universidades del mundo. A partir de este momento comenzaron sobre todo en Europa y Estados Unidos programas para mayores.

En España, los primeros programas universitarios para mayores, nacen en las propias universidades alrededor de 1990, por tanto son realmente jóvenes. Los primeros que se crean son los de la Universidad Pontificia de Salamanca (1993), la Universidad de Alcalá de Henares (1994), la Universidad de Granada (1995), la Universidad de Sevilla (1998), Universidad de Illes Balears (1998), Universidad de Valencia (1999), etc.

De ahí que son parte de los objetivos del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla (Aula de la Experiencia, 2012):

- Proporcionar a las personas mayores la formación necesaria para desarrollar un conocimiento de la diversidad socio-natural, apreciando su complejidad y potencial riqueza.
- Proporcionar los conocimientos teóricos, básicos e instrumentales que permitan al alumnado desarrollar de forma independiente el estudio comparado de las sociedades y las culturas humanas, en su dimensión político social, su dimensión científica, biosanitaria, filosófica, científica y tecnológica a través de una preparación metodológica actualizada y técnicamente avanzada.
- Ofrecer al alumnado un conocimiento detallado de los distintos ámbitos temáticos como: las Artes, las Humanidades, la Lengua y la Literatura, la Antropología, las Ciencias Experimentales, las Ciencias de la Salud, las Ciencias Políticas y Económicas, las Políticas de Mayores, el Consumo y las Nuevas Tecnologías saber aplicar ese conocimiento a la comprensión y resolución de problemas sociales contemporáneos.
- Ofrecer al alumnado una formación que le permita reconocer la importancia del trabajo de campo empírico como método primario para la recolección de datos y como base para la generación de las teorías socio-naturales.



- Proporcionar al alumnado los conocimientos e instrumentos necesarios para su desenvolvimiento en los ámbitos de las relaciones interculturales, conocer mejor su entorno; aprovechar más y mejor las ofertas de ocio, como fiestas y costumbres populares que la sociedad ofrece; para saber adaptarse al cambio y a las realidades contemporáneas que hoy vivimos; para mejorar su calidad de vida mediante el conocimiento y para potenciar las relaciones intergeneracionales.
- Y sobre todo, para facilitar la transferencia de conocimientos y actitudes, es decir, para aprender desde su experiencia, a través de la cual se favorece el desarrollo personal aprendiendo a lo largo de la vida.

Con las diferentes materias, talleres y seminarios que se imparten en las diferentes Aulas de la Experiencia o Aulas de Mayores se trabaja para intentar reducir la brecha digital existente (Cabero, 2004), sobre todo en este colectivo que por diferentes motivos o no pudieron acceder o desean seguir accediendo a la enseñanza y educación.

Las competencias propias del Plan de Estudios del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla se refieren a las capacidades, habilidades y destrezas que deben adquirir los alumnos/as que cursen estos estudios. El alumnado, partiendo de su experiencia, profundizará en otros saberes y capacidades que deberá movilizar en el momento oportuno para actuar de modo autónomo, racional y responsable, con el fin de desenvolverse en diversas situaciones y contextos, participar de la vida democrática y proseguir sus aprendizajes a lo largo de la vida. Son las siguientes (Aula de la Experiencia, 2012):

- Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, habilidades de gestión de la información, capacidad para recuperar y analizar la información de diversas fuentes, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Personales: capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad y compromiso ético.
- Sistémicas: capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica cotidiana, habilidades de investigación, capacidad de aprendizaje, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), capacidad para el trabajo autónomo y preocupación por la calidad.

Los requisitos para la admisión y selección del alumnado son:

- Edad: Tener 50 años cumplidos en la fecha de 1 de octubre del año académico en curso.
- Titulación Académica: No es necesaria Titulación Académica previa.

Los criterios y fuentes para la evaluación serán la asistencia habitual a clase y la participación activa en el desarrollo del trabajo diario en el aula. Para los alumnos de nuevo ingreso se podrá hacer una prueba de acceso, previa para poder ser admitido en primer curso. La puntuación obtenida en esta prueba se tendrá en cuenta para poder matricularse en los estudios del Aula de la Experiencia.

El número de plazas de nuevo ingreso ofertadas con estimación para los 4 primeros años desde la implantación del Plan de Estudios es de 200 plazas por año, siendo la estructura del plan de estudios (2010/11) la siguiente (Aula de la Experiencia, 2012):



Curso	1er. CUATRIMESTRE			2º CUATRIMESTRE			Total Créditos Europeos
	Créditos ASIGNATURAS			Créditos ASIGNATURAS			
1º	1. El mundo viviente y la evolución humana	5	20	1. Aproximación a la economía	5	20	40
	2. Nuevas Tecnologías I	5		2. Cultura y sociedad. Perspectivas antropológicas	5		
	3. Componentes de nuestra identidad personal y grupal: inteligencias y emociones	5		3. Claves actuales de la geografía de Andalucía	5		
	4. Lengua española y comentario de texto	5		4. Derechos e igualdad de la persona en el estado social. La defensa de las personas consumidoras	5		

Curso	1er. CUATRIMESTRE			2º CUATRIMESTRE			Total Créditos Europeos
	Créditos ASIGNATURAS			Créditos ASIGNATURAS			
2º	1. La evolución urbana y artística de Sevilla	5	20	1. Grandes problemas medio-ambientales.	5	20	40
	2. Historia de España I. Mundo antiguo y medieval	5		2. Economía mundial e integración europea	5		
	3. Nuevas Tecnologías II	5		3. Comunicación y Periodismo: desde la invención de la imprenta hasta nuestros días	5		
	4. La protección jurídica del ámbito patrimonial de la persona	5		4. Momentos estelares de la Literatura española	5		

Curso	1er. CUATRIMESTRE			2º CUATRIMESTRE			Total Créditos Europeos
	Créditos ASIGNATURAS			Créditos ASIGNATURAS			
3º	1. El ser humano, la salud y la medicina	5	20	1. Historia de España II. Mundo moderno y contemporáneo y América Española	5	20	40
	2. Las ciudades del siglo XXI desde la experiencia urbanística	5		2. Historia del Arte Español	5		
	3. La comunicación interpersonal como base de la estabilidad personal y social	5		3. Medio ambiente y territorio en Andalucía. Parques naturales y espacios protegidos	5		
	4. La construcción cultural de los sexos: ser hombre o ser mujer	5		4. La alimentación, la nutrición y los procesos de conservación de los alimentos	5		



Curso	1er. CUATRIMESTRE			2º CUATRIMESTRE			Total Créditos Europeos
	Créditos ASIGNATURAS			Créditos ASIGNATURAS			
4º	Itinerario 1: Ciencias Sociales y Jurídicas o Itinerario 2: Investigación y profundización social	20	20	Itinerario 3: Arte y Humanidades o Itinerario 4: Ciencias Experimentales	20	20	40

Así pues, el resumen del plan de estudios sería el siguiente:

TIPO MATERIA	Nº de materias	CREDITOS EUROPEOS	
		Crédito por materia	Total créditos
Básica	12	5	60
Complementaria	12	5	60
Optativas	8	5	40
TOTAL CRÉDITOS			160

Las materias básicas tienen un total de 60 créditos que se imparten a lo largo de los tres primeros cursos. Corresponden a 12 asignaturas de 5 créditos europeos cada una. Son de obligado cumplimiento por parte de los estudiantes. Las materias complementarias están vinculadas a las materias básicas y son también de obligado cumplimiento por parte de los estudiantes. Tienen una oferta de 60 créditos, con 12 asignaturas de 5 créditos europeos cada una. Las materias optativas son asignaturas que completan el plan de estudios con una oferta de 80 créditos optativos, entre 8 asignaturas de 5 créditos europeos cada una, de los cuales los alumnos tendrán que realizar 40 créditos obligatoriamente repartidos entre los 4 itinerarios que se proponen.

Al finalizar cada curso se otorgará el correspondiente Certificado de acuerdo a los criterios establecidos en las Técnicas de Evaluación de este Plan de estudios (Aula de la Experiencia, 2012).

- Certificado de Aprovechamiento en los estudios del Aula de la Experiencia, para aquellos alumnos que asistan, al menos, al 80% de las clases y realicen un trabajo personal, por asignatura.
- Certificado de Asistencia a los estudios del Aula de la Experiencia, para los alumnos que asistan, al menos, al 80% de las clases.
- Al finalizar el Plan de Estudios se otorgará el Diploma en Estudios del Aula de la Experiencia, firmado por el Rector de la Universidad de Sevilla.
- Diploma de Aprovechamiento en Estudios del Aula de la Experiencia, a los alumnos que hayan obtenido los correspondientes certificados de aprovechamiento y cursado los 160 créditos ECTS del Plan de Estudios. En este Diploma se especificará la nota media de las asignaturas cursadas, así como los Itinerarios que los alumnos/as hayan realizado.
- Diploma de Asistencia en Estudios del Aula de la Experiencia, a los alumnos que hayan obtenido los correspondientes certificados de asistencia y cursado los 160 créditos ECTS del Plan de Estudios.



El plan de estudios de la asignatura Nuevas Tecnologías I (Primer Curso)

Actualmente son dos los docentes que imparten esta asignatura, Pedro Román Graván y Gloria Morales Pérez, ambos profesores pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. No olvidemos que la gran mayoría de los docentes que integran el plan de estudios son mayoritariamente profesores de la Universidad de Sevilla.

Esta materia se imparte durante el primer curso y semestre ante la necesidad de que los estudiantes estén capacitados para el conocimiento y uso de las TIC a nivel de usuario. Conocimiento y uso que redundará en el resto de las materias del curso.

Se imparte en el aula de informática de la Facultad de Filosofía, en el campus de Ramón y Cajal, con sede en la calle Camilo José Cela, s/n.

Los objetivos que a continuación se especifican pretenden acercar las nuevas tecnologías al estudiante y a los distintos ámbitos de su vida cotidiana. La adquisición de dichos conocimientos le permitirá incorporarse a esta cibernsiedad en la que nos encontramos inmersa:

- Identificar las necesidades de desarrollo personal, para a partir de ahí, ayudar a cubrir dichas necesidades a través de las TIC
- Concebir el uso de las TIC, como una herramienta global, más allá de su valor como soporte informático.
- No reducir la educación en las nuevas tecnologías a un acceso a la información.
- Ser conscientes que no sólo accediendo a la información se hace conocimiento.
- Dar a conocer las posibilidades que presentan los entornos telemáticos. (Interrelaciones, cultura, ocio, juego, diversión, etc...)
- Explorar distintas herramientas que nos permitan darnos a conocer y conocer en la red.
- Mejorar la formación social, cultural y laboral de los mayores matriculados en el Aula de la Experiencia.
- Ofrecerles estrategias que les ayude a protegerse y defenderse ante la manipulación a introducida a través de la persuasión y seducción subliminal mediática.
- Mejorar la ejercitación de la mente a través del procesamiento y almacenamiento de información (desarrollo intelectual).
- Permitir la consecución de una buena formación con y en los medios de comunicación vía WWW.
- Potenciar la creatividad gracias a la adquisición de capacidades, con la idea de dejar de ser receptores pasivos para convertirse en emisor de mensajes a través de Internet.
- Conseguir múltiples habilidades para el uso creativo del tiempo libre.
- Disminución de la brecha digital entre el colectivo de los mayores y el resto de la población (relaciones intergeneracionales)



- Mejorar la autoestima, favorecer la actividad la creatividad y la participación de los mayores.

Los bloques temáticos que se trabajan son los siguientes:

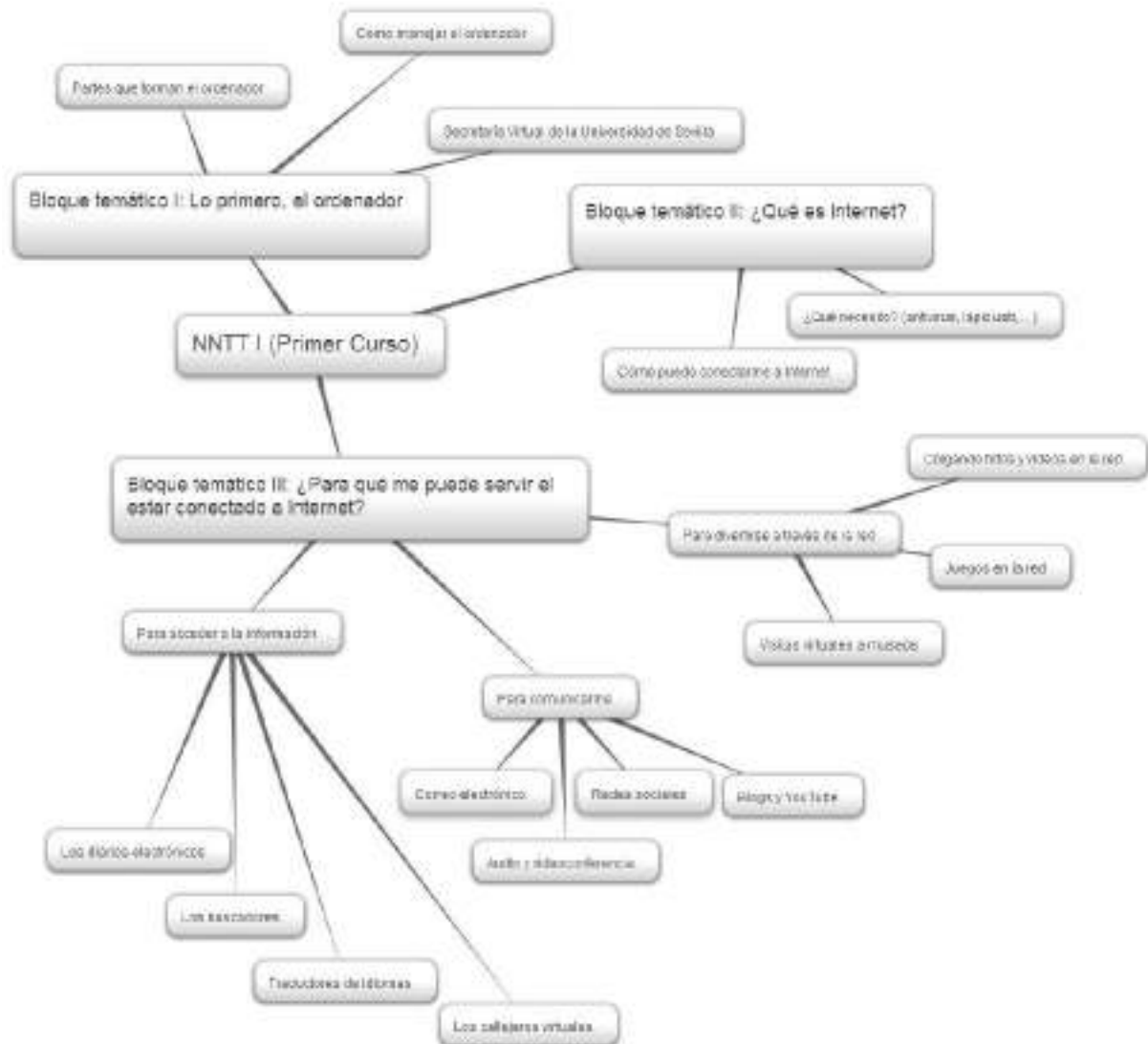


Gráfico nº 1. Bloque de contenidos correspondiente a la asignatura Nuevas Tecnologías I (Primer curso).

La metodología de la asignatura es eminentemente práctica, antes de comenzar la explicación de algún contenido del programa se pregunta a los estudiantes para conocer el grado de conocimiento previo sobre el mismo y para que sirva de ejemplo o experiencia al resto compañeros/as.



Ilustración nº 1. Explicando la aplicación FAMA (sistema electrónico de gestión bibliotecaria de la Universidad de Sevilla).

- Lección magistral. Presentación en el aula de los conceptos fundamentales y desarrollo de los contenidos propuestos en los bloques temáticos. Cada uno de los contenidos que se desarrolle será ejemplificado paso a paso para que los alumnos puedan siempre realizarlos y practicarlos una vez vistos en el aula.



Ilustración nº 2. Lección magistral.

- Actividades prácticas. Actividades a través de las cuales se pretende mostrar al alumnado cómo debe actuar a partir de la explicación de los conocimientos referenciados en el aula, siempre se utilizará como experiencia lo explicado y ejemplificado. Con estas actividades prácticas se pretenderá desarrollar la creatividad e iniciativa por parte de los estudiantes. Las actividades a realizar durante esta actividad formativa se centrarán en dinámicas de trabajo altamente participativas, realizándose tareas tanto individuales, por parejas, pequeño o gran grupo, estando condicionadas éstas por la infraestructura disponible y por la capacitación inicial del estudiantado matriculado. Podrán ser:



- Actividades individuales: 1) Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el/la profesor/a para profundizar en aspectos concretos de la materia para que el estudiante avance en la adquisición de conocimientos y procedimientos de la materia, 2) Estudio individualizado de los contenidos de la materia 3) Actividades evaluativas (informes, presentación de trabajos en clase...).



Ilustración nº 3. Estudiantes trabajando de manera individual con los ordenadores.

- Actividades grupales: Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el docente de la asignatura para profundizar en grupo en aspectos concretos de la materia.

La evaluación de la asignatura es continua y global, los estudiantes que cumplan con los requisitos mínimos de asistencia y capacitación obtendrán la calificación de apto. Si desean optar por una calificación de notable, sobresaliente o matrícula de honor deberán realizar un trabajo para subir nota que puede consistir en la realización de una o más lecturas junto a su comentario crítico relacionadas con las TIC y los mayores; la participación en clase, colaborando y ayudando al resto de compañeros del aula; o participando de algún proyecto de investigación, bien a iniciativa propia o a iniciativa de los profesores de la materia.



Ilustración nº 4. Estudiantes colaborando y ayudando a sus compañeros.



Al comenzar el curso realizamos una prueba de conocimiento inicial con la idea de realizar dos grupos de estudiantes: iniciación y avanzados, de este manera, agrupamos a los alumnos en base al grado de conocimiento que tengan sobre las TIC. Dicha prueba consiste en saber el grado de conocimiento que tienen sobre para qué sirven los buscadores de internet, si conocen lo que es un sistema operativo y cuáles son los más comerciales, si conocen cuáles son los principales proveedores de correo electrónico que existen en la actualidad, lo elementos que forman parte de un ordenador y los exploradores de internet más conocidos.



Ilustración nº 5. Estudiantes haciendo la prueba de conocimiento sobre la materia.

El plan de estudios de la asignatura Nuevas Tecnologías II (Segundo Curso)

Al igual que en la asignatura Nuevas Tecnologías I, también aquí son dos los docentes que imparten esta asignatura, Pedro Román Graván y Gloria Morales Pérez, ambos profesores pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta materia se imparte durante el segundo curso y semestre ante la necesidad de que los estudiantes continúen afianzando contenidos sobre las TIC.

Se imparte en el aula de informática de la Facultad de Ciencias de la Educación, también en el campus de Ramón y Cajal, muy cerca de la Facultad de Filosofía, a escasos cuatro minutos caminando, en la calle Pirotecnia, s/n.

Entre los objetivos que se persiguen destacan los siguientes:

- Concebir el uso de las TIC, como una herramienta global, más allá de su valor como fin, sino más bien como un medio.
- Potenciar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación a través del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla.
- Dar a conocer las posibilidades que presentan los entornos de administración telemáticos.
- Mejorar la formación social, cultural y laboral de los mayores matriculados en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla.



- Potenciar la creatividad gracias a la adquisición de capacidades, con la idea de que nuestros mayores dejen de ser receptores pasivos para convertirse en emisores de mensajes a través de Internet.
- Disminución de la brecha digital entre el colectivo de los mayores y el resto de la población.
- Potenciar los conocimientos sobre las cámaras digitales y localización mediante GPSs.

Los bloques temáticos que se trabajan son los siguientes:



Gráfico nº 2. Bloque de contenidos correspondiente a la asignatura Nuevas Tecnologías II (Segundo curso).

La metodología de la asignatura es idéntica a la seguida en primer curso, muy práctica y estimulante.



Ilustración nº 6. Profesor explicando la página web de la asignatura el primer día de clase.

También se combina la lección magistral, el trabajo individual y grupal, de tal manera que se afiancen los contenidos explicados.



Ilustraciones nº 7 y 8. Estudiantes toman nota y siguen los apuntes de clase.

- Actividades prácticas. Actividades a través de las cuales se pretende mostrar al alumnado cómo debe actuar a partir de la explicación de los conocimientos referenciados en el aula, siempre se utilizará como experiencia lo explicado y ejemplificado. Con estas actividades prácticas se pretenderá desarrollar la creatividad e iniciativa por parte de los estudiantes. Las actividades a realizar durante esta actividad formativa se centrarán en dinámicas de trabajo altamente participativas, realizándose tareas tanto individuales, por parejas, pequeño o gran grupo, estando condicionadas éstas por la infraestructura disponible y por la capacitación inicial del estudiantado matriculado. Podrán ser:
 - o Actividades individuales: 1) Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el/la profesor/a para profundizar en aspectos concretos de la materia para que el estudiante avance en la adquisición de conocimientos y procedimientos de la materia, 2) Estudio individualizado de los contenidos de la materia 3) Actividades evaluativas (informes, presentación de trabajos en clase...).



Ilustraciones nº 9 y 10. Estudiantes en prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación colaboran con el desarrollo de la materia en una actividad intergeneracional.

- o Actividades grupales: Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el docente de la asignatura para profundizar en grupo en aspectos concretos de la materia.

La evaluación de la asignatura será continua y global, los estudiantes que cumplan con los requisitos mínimos de asistencia y capacitación obtendrán la calificación de apto. Si desean optar por una calificación de notable, sobresaliente o matrícula de honor deberán realizar un trabajo para subir nota que puede consistir en la realización de una o más lecturas junto a su comentario crítico relacionadas con las TIC y los mayores; la participación en clase, colaborando y ayudando al resto de compañeros del aula; o participando de algún proyecto de investigación, bien a iniciativa propia o a iniciativa de los profesores de la materia.



Ilustraciones nº 11 y 12. Estudiantes colaborando y ayudando a sus compañeros.

Al comenzar el curso también realizamos una prueba de conocimiento inicial con la idea de realizar dos grupos de estudiantes: iniciación y avanzados, de este manera, agrupamos a los alumnos en base al grado de conocimiento que tengan sobre las TIC. En dicha prueba preguntamos si conocen los principales proveedores de correo electrónico que existen en la actualidad, que especifiquen los programas que conozcan para poder tanto escribir como hablar (o chatear) por internet, que expliquen brevemente para qué sirve el certificado digital de la FNMT o firma digital o DNI electrónico, que enumeren algunos nombres de portales de internet en los que podemos comprar viajes, reservar hoteles, espectáculos, etc., que relacionen los nombres de portales de internet que conozcan en los



que podemos comprar y vender artículos tanto nuevos como de segunda mano, y que expliquen qué unidad se utiliza actualmente para medir la resolución de una cámara de fotos digital.

Conclusiones

Este es el tercer año que impartimos el primer plan de estudios del Aula de la Experiencia, los estudiantes están muy ilusionados con este plan y con las materias que se imparten en él, sobre todo con las nuevas tecnologías, hasta tal punto que cuando acaban la materia en segundo curso suelen preguntar si en tercero vuelven a tener otra vez la asignatura. No hay nada como ver la cara de los alumnos en las fotografías para comprender lo que disfrutaban aprendiendo con las TIC.

Al finalizar los dos años en los que se imparte la materia sobre TIC los estudiantes acaban siendo conscientes de la importancia que tiene esta materia en el plan de estudios, y cada año vamos observando que los alumnos van llegando con más nivel en primer curso, aunque también son conscientes de que es una materia que si no se practica se acaba olvidando.

Cada vez más estudiantes tienen ordenadores, ya sean de sobremesa o portátiles, asimismo nos piden asesoramiento sobre qué ordenador es mejor comprar, esto nos lleva a la conclusión de que quieren seguir practicando más y más tiempo.

Incluso algunos estudiantes que no tienen la capacidad económica de comprarse uno, acuden a las aulas de informática de las Facultades para poder hacer uso de ellos y así nos lo han manifestado. Esperamos que en estos tiempos, no solo se mantengan estos programas sino que se puedan potenciar y desarrollar en la línea de cómo lo está haciendo la Universidad de Sevilla, que este curso pasado 2011/12 celebró sus primeras jornadas científicas sobre el Aula de la Experiencia, en el que participaron una gran cantidad de estudiantes procedentes de los cuatro cursos académicos y durante las cuales se impartieron conferencias y comunicaciones relacionadas con diversos ámbitos de la sociedad y la cultura.

Referencias Bibliográficas

- AULA DE LA EXPERIENCIA (2012). Web oficial del aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla. <http://institucional.us.es/aulaexp>. Fecha de consulta 20 de octubre de 2012.
- CABERO, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En SOTO, F. y RODRÍGUEZ, J. (coords.): Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 23-42. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/brecha.pdf>. Fecha de consulta 20 de octubre de 2012.
- CASTAÑO, C. y PALACIO, G. (2006). Nuevos escenarios pedagógicos a través de redes semánticas para el autoaprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning). http://www.ehu.es/palazio/feccoo/apuntes_nuevos-escenarios.pdf. Fecha de consulta 20 de octubre de 2012.
- GUIRAO, M. y SÁNCHEZ, M. (1997). Los programas universitarios para mayores en España. En A. Lemieux. Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación. Madrid: IMSERSO, 145-153.



Reseña Curricular de la autoría

Pedro Román Graván es Doctor en Pedagogía y profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Sevilla (España), donde imparte clases de Tecnología Educativa y de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en los estudios de Magisterio, ambas titulaciones pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación.

Asimismo, es el coordinador del Área de Conocimiento de Nuevas Tecnologías del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla, donde imparte las materias de Nuevas Tecnologías I en primer curso y Nuevas Tecnologías II en segundo curso.

Actualmente forma parte del equipo de profesores que imparte el Máster en “Formación y Orientación Profesional para el Empleo” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y el de “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación”, dirigido por la Instituto Universitario de Posgrado (IUP) y promovido por la Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Carlos III de Madrid y Santillana Formación.

También es profesor asesor en el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, en donde es miembro del Consejo de Redacción de Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación.

Ha escrito diversos artículos sobre Educación, Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías y colabora en proyectos de investigación con colegas de otras universidades, estando especializado en la formación a distancia basada en aprendizaje colaborativo telemático, podcasts y códigos qr. Así mismo, ha impartido un gran número de conferencias y cursos relacionados con la aplicación de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, así como dirigidas tesis doctorales y trabajos de investigación relacionadas con las TIC.



PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACION DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad

Pedrerá Rodríguez, M. Inmaculada

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avda. Universidad, S/N, 10003, Cáceres, ESPAÑA inmapedrerá@unex.es

Resumen: En el proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior, se proponen directrices que apuntan al desarrollo de competencias en el alumnado universitario como el fin último de la formación. El desarrollo de competencias propias del campo de actuación y generales para el desempeño laboral supone un cambio en la metodología docente.

Para el docente universitario, este cambio metodológico, conlleva programar múltiples situaciones de enseñanza donde el alumnado pueda adquirir las competencias necesarias de su ámbito laboral, así como buscar otros escenarios, dentro del aula, donde se reproduzca esa práctica, aportando indicadores que permitan evaluar el desarrollo y adquisición de las mismas.

La reflexión sobre las competencias nos sirve de base para realizar una propuesta innovadora que ayude al profesorado a determinar tanto las actividades más adecuadas para el alumnado en la ejercitación de las competencias propias de una asignatura, como el establecimiento de indicadores de evaluación que valoren su grado de adquisición.

Palabras Clave: Innovación, Competencias, Indicadores de evaluación, Programación de competencias.



1. Introducción

La innovación como proceso de introducción de cambios en cualquier sistema o ámbito que mejoren una realidad, se hace necesario por la continua evolución social en la que nos vemos inmersos. Con ella atendemos a la calidad educativa incluyendo metodologías docentes que desarrollan o mejoren las prácticas y técnicas tradicionales no adecuadas o, aquellas otras, que se hayan quedado obsoletas.

El profesorado juega un papel fundamental como innovadores dentro del sistema educativo, contribuyendo con su entusiasmo por el desarrollo de nuevas metodologías docentes, aún cuando no podemos acomodarnos a técnicas y paradigmas tradicionales cuando los cambios sociales, laborales y tecnológicos se producen vertiginosamente.

El cambio exigido, tanto de la metodología docente como de evaluación de los conocimientos de los estudiantes universitarios, por el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se observa fundamentalmente en la incidencia que se realiza sobre la adquisición de competencias, y por tanto, de su evaluación.

En este nuevo Espacio Educativo, se requiere de las Universidades que formen profesionales capaces de desempeñar con éxito su función en el terreno laboral y presenten habilidades para adaptarse al entorno. Así, la elaboración de los planes de estudios basados en competencias se propone como la opción más adecuada para formar al alumnado universitario, adaptándose al contexto económico y laboral actual.

El Libro Blanco de la Comisión Europea para el proceso de adaptación al EEES que reforma los Grados en Educación Primaria e Infantil, entiende la competencia como *una capacidad individual para realizar un conjunto de tareas o de operaciones y el principio de la regulación por normas o estándares de calidad.* (Aneca, 2004)

Desarrollar las competencias en Educación Superior conlleva un cambio metodológico en la programación docente de las asignaturas, pues no significa ofrecer una serie de conocimientos y potenciar habilidades técnicas que faciliten el desempeño del ámbito laboral. Las competencias integran conocimientos y habilidades pero van más allá.

Coloquialmente se utiliza el término competencia como sinónimo de capacidad o habilidad. Sin embargo, las habilidades (Spencer y Spencer, 1993) son destrezas para realizar una actividad física o intelectual determinada. Las habilidades mentales o cognitivas, incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de información, determinación de causa y efecto, planificación) y pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en formación compleja). Las competencias, por su parte, integran y organizan conocimientos, habilidades y actitudes con un carácter aplicativo en un contexto determinado.

Así, en la formación de futuros graduados deberemos desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes tendentes a conseguir unas competencias, teniendo en cuenta que *las competencias sólo se revelan si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente en una situación problemática.* (Cano, 2005). Es decir, sólo se conocerá si se han adquiridos cuando el alumnado se encuentre en una situación laboral concreta.

En la programación docente, el profesorado deberá crear situaciones donde el alumnado pueda aplicar unos conocimientos en circunstancias prácticas, similares a las reales, y será en ese contexto donde deberá ser evaluada su adquisición.



2. Características de las competencias

Según Cano (2005) las competencias presentan las siguientes características fundamentales:

- (a) **Carácter teórico-práctico.** El desarrollo de una competencia requiere de conocimientos tanto técnicos y académicos como de aquellos otros relacionados con la actividad propia de un determinado puesto de trabajo. Para ejercitarla y ponerla en funcionamiento se requiere la actuación de los saberes cognitivos como de la realización de acciones.
- (b) **Carácter aplicativo.** Para comprobar la adquisición de una competencia se requiere aplicar los conocimientos que se poseen a las situaciones reales en determinados contextos.
- (c) **Carácter contextualizado.** La adquisición de una competencia es total cuando se manifiesta en distintos contextos según las distintas situaciones. *“La competencia es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar...”* (Imbernón, 1994)
- (d) **Carácter reconstructivo.** La adquisición de la competencia requiere un afianzamiento a través de la práctica continua. Es decir, no se desarrolla en el momento del aprendizaje, demanda ejercitación.
- (e) **Carácter combinatorio.** *Los conocimientos, los procedimientos, las actitudes, así como las capacidades personales deben de complementarse todas ellas, combinarse para que efectivamente pueda decirse que se posee competencia.* (Cano, 2005, p. 24)
- (f) **Carácter interactivo.** Una competencia hay que entenderla en el marco de la interacción, es decir, se ejerce y se perfecciona en relación con los demás.

3. Tipos de competencias

La formación universitaria basada en competencias, diferenciadas en generales y específicas, fue planteada como sugerencia para el proceso de Convergencia Europea por el Proyecto *“Tuning Educational Structures in Europe”*. En él se plantean las *competencias específicas* como aquellas que se relacionan con cada área temática. Son competencias relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática, y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio. Y *competencias generales*, a los elementos compartidos a cualquier titulación, que pudieran generarse en cualquier situación (capacidad de aprender, de tomar decisiones, etc.). (González y Wagenaar, 2003).

Algunos autores denominan a las competencias *generales*, competencias *transversales* o clave (trabajo en equipo, responsabilidad, planificación, respeto,...). *Nos encontramos con cierta confusión en esta área, creada por la proliferación de términos en relación a las competencias. Parece, sin embargo, que al hacer mención a las competencias clave, transversales o generales no se está asumiendo ninguna diferencia, sin nos atenemos estrictamente a la definición de los distintos autores.* (Bonsón, 2009)

4. Competencias docentes

Teniendo en cuenta que pretendemos centrarnos en la programación y evaluación de competencias dentro de una asignatura de Formación del Profesorado, concretamente de la Titulación del Grado de Educación Infantil, queremos recoger un ejemplo de competencias que se entiende deben desarrollar y ejercitar los docentes.



Diversos autores – Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004) - han ofrecido un listado de competencias clave, transversales o genéricas que deben poseer los docentes. Entre todas ellas queremos recoger el listado que ofrece la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación cuyo objetivo es facilitar la adecuación de las titulaciones de maestro al EEES (Cano, 2005):

5. Competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organización y planificación.
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
- Conocimiento de una lengua extranjera.
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- Capacidad de gestión de la información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

6. Competencias personales:

- Trabajo en equipo.
- Trabajo en un equipo de carácter disciplinar.
- Trabajo en un contexto internacional.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- Razonamiento crítico.
- Compromiso ético.

7. Competencias sistémicas:

- Aprendizaje autónomo.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Liderazgo.
- Conocimiento de otras culturas y costumbres.



- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Motivación por la calidad.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales.

5. Objetivos

Teniendo en cuenta la importancia de la innovación en educación y cómo se requiere del profesorado universitario una enseñanza basada en competencias, los objetivos que con este trabajo nos planteamos son los que a continuación se exponen:

- Realizar una propuesta innovadora para la programación de la asignatura *Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la Educación*, que permita reflexionar sobre los aprendizajes y actividades que debe realizar el alumnado de primer curso del Grado de Educación Infantil al cursar dicha asignatura.
- Reflexionar sobre las acciones que debe realizar el alumnado, más adecuadas para el desarrollo y ejercitación de las competencias (generales, específicas y transversales) propuestas en el Título de Grado.
- Considerar indicadores de desarrollo de competencias que ayuden al profesorado a seleccionar las actividades a realizar por el alumnado.
- Establecer indicadores de evaluación que faciliten al profesorado universitario realizar la valoración de la adquisición de las competencias por parte del alumnado.

6. Competencias que se exigen en la asignatura

De acuerdo con el Título del Grado de Maestro en Educación Infantil para la Universidad de Extremadura, las competencias que se deben desarrollar en esta asignatura son las que a continuación se enumeran.

6.1. Competencias generales

C4 Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

C9 Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

C11 Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

C12 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.



6.2. Competencias específicas

C13. - Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.

C31.- Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

C39.- Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.

C40.- Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.

6.3. Competencias transversales

C89 Presentar públicamente ideas, problemas y soluciones, de una manera lógica, estructurada, tanto oralmente como por escrito en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

C91 Utilizar las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

C94 Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro.

C 104.- Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios.

7. Propuesta de programación del desarrollo de competencias y su evaluación

Una vez conocidas las competencias que se deben trabajar para superar la asignatura, realizamos una propuesta para la programación de la asignatura y su posterior evaluación.

Atendiendo al listado de competencias que debe adquirir el alumnado al cursar la asignatura, durante el proceso de programación, se establecen una serie de indicadores que permitan conocer cuáles son las acciones prácticas y teóricas que deben evidenciarse para adquirir la competencia.

Desglosando las evidencias tangibles que puedan ser reconocidas mediante un proceso de observación, se proponen una o varias actividades oportunas para desarrollar ese indicador. Una misma actividad puede ser propuesta para varios indicadores, pues ayudará en el desarrollo de distintos conocimientos, habilidades y actitudes.

La acción inversa nos ayudará para la evaluación de dichas actividades en función de las competencias que demuestren haber conseguido. Es decir, al poner al alumnado en las múltiples situaciones que reproduzcan la práctica desarrollando la actividad propuesta, establecemos los indicadores que deben evidenciarse para considerar que la competencia o parte de la competencia está adquirida.



COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE DESARROLLO
C.G. 4		
C.G. 9		
C.G. 11	i 11.1; i 11.2; i 11.3...	A.1...
C.G. 12		
C.E. 13		
C.E. 31		
C.E. 39		
C.E. 40	i 40.1; i 40.2; i 40.3...	A.1...
C.T. 89	i 89.1; i 89.2; i 89.3...	A.1...
C.T. 91	i 91.1; i 91.2; i 91.3...	A.1...
C.T. 94		
C.T. 104		

Tabla 1. Resumen que ejemplifica la asociación de competencias, indicadores y actividades de desarrollo para la programación de la asignatura.

ACTIVIDAD	COMPETENCIA	INDICADORES DE EVAL.
A.1 Exposición oral de un ejemplo de metodología docente en Educación Infantil a nivel Europeo.	C11	Expone reflexiones sobre los resultados de la propuesta.
		Realiza propuestas sobre el uso de la metodología en las aulas.
	C40	Demuestra dominio del tema.
		Contiene los aspectos más relevantes.
	C89	Expone las ideas ordenadamente.
		Capacidad de síntesis: se han seleccionado los aspectos más relevantes.
C91	Ha utilizado las TIC para el desarrollo del trabajo.	
	Utiliza las TIC para la presentación, con información clara, suficiente y organizada.	
A. 2		

Tabla 2. Resumen que ejemplifica la asociación de actividades, indicadores y competencias para la evaluación de la asignatura.

8. Conclusiones y limitaciones de la innovación

La presente innovación supone un cambio en las estrategias docentes que hasta el momento se ponían de manifiesto en el aula. Pensar en contenidos difiere de pensar en competencias pues la competencia, al ser más amplia que el contenido, nos lleva a plantear mejores actividades, más realistas y más cercanas a la realidad del alumno de educación superior.

Aún así, a medida que los procesos de innovación se van institucionalizando y va calando en la concepción de los docentes, toda innovación supone un proceso de interiorización y de asimilación de la praxis educativa.



Innovar en la docencia de una asignatura como Fundamentos Teóricos y Perspectiva Histórica de la Educación, de tradición memorística, implica nuevos retos a la hora de programar. Y no está exenta de modificaciones y delimitaciones que curso a curso van perfilando su entidad pues las actividades, tras la delimitación de los indicadores, necesitan de ajuste de tiempo, delimitación de conceptos, tiempos de producción por parte de los alumnos y, por supuesto, de coordinación docente para valorar las diferentes particularidades decisorias en cuanto a la ponderación de los mismos en la evaluación.

El proceso de reflexión constante bajo técnicas de investigación-acción de la práctica docente, dan buena cuenta de la necesidad del cambio de paradigma, de las necesidades imperantes en la innovación de la asignatura para otorgar a los alumnos de un bagaje teórico acorde a las necesidades formativas de esta especialidad educativa.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2004). *Libro blanco del título de grado de magisterio*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura deportes. Vol 1 y 2.
- BLANCO, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BONSON, M. (2009). Competencias en educación superior, en BLANCO, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R., (eds.)(2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Paidós.
- PERRENAUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRIETO CUETO, L. (1999). *Currículo por competencias: Necesidad de una nueva escuela*. Revista Tarea, nº 43, 10-17.
- VALVERDE, J., REVUELTA, F., FERNANDEZ, R. (2012). Evaluación por competencias en la formación inicial del profesorado en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 60.(En prensa)

Reseña Curricular de la autoría

M. Inmaculada Pedrera Rodríguez, es Licenciada en Pedagogía, y Diplomada en Estudios Avanzados en el programa de doctorado *Perspectiva Histórica, Comparada y Política de la Educación* por la Universidad de Salamanca. Actualmente desempeña su actividad docente en la Universidad de Extremadura en el Departamento de Ciencias de la Educación. Autora del libro *La mujer en la cultura mexicana*, ha contribuido con variadas comunicaciones a congresos sobre Historia de la Educación y capítulos de libros para la *Asociación Española de Americanistas*.



EVALUACIÓN DE PROPUESTAS INNOVADORAS QUE INTEGRAN LA ORIENTACIÓN HACIA EL EMPRENDIMIENTO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Jiménez Cortés, Rocío

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, 410013, Sevilla, ESPAÑA rjimenez@us.es

Leiva Olivencia, Juan José

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, C.P. 29071, Málaga, ESPAÑA juanleiva@uma.es

Castilla Mesa, María Teresa

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, C.P. 29071, Málaga, ESPAÑA, mtecm@uma.es

Resumen: Este estudio se enmarca en un proyecto de innovación educativa financiado y desarrollado en la Universidad de Málaga, cuyo objetivo general es desarrollar metodologías innovadoras para la integración de una perspectiva orientadora hacia el emprendimiento y el desarrollo de competencias profesionales en la formación universitaria. Concretamente esta ponencia se centra en: a) identificar desde la propia percepción del alumnado, el grado en que metodologías como el plan de gestión de carrera y el aprendizaje-servicio estimulan la cultura emprendedora en la formación universitaria. Así como también, b) conocer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a conciencia y visión de la cultura emprendedora en la actual formación universitaria. La metodología seguida es de carácter cuantitativo, basada en la recogida de información a través del diseño de un cuestionario estructurado construido al efecto. El método de investigación es un estudio descriptivo tipo encuesta o survey. Participan en la muestra un total de 149 estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía, pudiendo observar resultados positivos en cuanto al impacto de estas metodologías innovadoras y una visión sobre la cultura emprendedora similar en mujeres y hombres.

Palabras Clave: Educación, emprendimiento, género, innovación, orientación.



Introducción

Este estudio forma parte del Proyecto de Innovación educativa que lleva por título “*Desarrollo y adquisición de competencias profesionales en la formación universitaria: Nuevos enfoques para el Prácticum, la orientación y la tutorización. El diseño del Plan de Gestión de Carrera y la incorporación del Aprendizaje Servicio como metodologías reflexivas, colaborativas y participativas*”, financiado en convocatoria competitiva por la Universidad de Málaga. Este proyecto se desarrolla en las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía y pretende desarrollar propuestas metodológicas de alto impacto formativo en competencias profesionales a través del desarrollo de planes de gestión de carrera y de la incorporación del aprendizaje servicio. El Plan de Gestión de la Carrera centra su objetivo en la identificación de competencias profesionales por parte del alumnado localizándolas en la formación académica y en la práctica profesional al objeto de ir delimitando el perfil profesional y el diseño por el alumnado de manera individual y conjunta de la propia gestión de su trayectoria profesional. Permite elaborar un instrumento que ayuda al alumnado en el proceso de inducción en la práctica profesional y le permite analizar y constatar el pragmatismo del proceso formativo teórico y práctico a partir de la adquisición de competencias profesionales. Por su parte, en el Aprendizaje-Servicio los objetivos están vinculados al aprendizaje por competencias profesionales, ya que se propone que el alumnado investigue la realidad laboral en distintos contextos.

La ponencia que presentamos pretende exponer parte de los resultados evaluativos de este proyecto innovador, especialmente en lo que atañe al diagnóstico de la cultura emprendedora desde una perspectiva de género. Es decir, se centra en: a) identificar el grado en que estas metodologías estimulan la cultura emprendedora en la formación universitaria desde la propia percepción del alumnado. Así como también de b) conocer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a su visión de la cultura emprendedora en la actual formación universitaria.

Estado de la investigación sobre formación universitaria, género y emprendimiento

El fenómeno emprendedor se está considerando un eje vertebrador de la innovación, la competitividad y el desarrollo económico de las sociedades e impacta en diferentes esferas de desarrollo. Como tópico de investigación, el estudio desarrollado por Green et al. (2003) considera que las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al fenómeno del emprendimiento se empezaron a abordar como objeto de estudio con lentitud, lo cual, repercutió en la identificación de las características diferenciadoras desde una perspectiva de género del fenómeno emprendedor. En la actualidad la diversidad de trabajos que parten de una perspectiva de género se ha ampliado (Donoso, Figuera y Moreno, 2011, Díaz-García y Jiménez-Moreno, 2010).

Concretamente en el área de la formación universitaria se muestra prolifera una línea de trabajo centrada en las actitudes y la cultura emprendedora de los jóvenes universitarios y las diferencias de percepción entre mujeres y hombres con respecto a la creación de empresas. Los estudios centrados en este tema (Fuentes y Sánchez, 2010; Veciana, Aponte y Urbano, 2005) muestran diferencias significativas en la opinión sobre el deseo de crear una empresa por parte de los estudiantes universitarios hombres frente a un porcentaje inferior de estudiantes mujeres. Asimismo, el estudio de Álvarez, Noguera y Urbano (2012), muestran cómo la influencia de la sociedad en la percepción de competencias emprendedoras en función del género de la persona emprendedora resulta clave.

Estudios como el Movahedi y Yaghoubi-Farani (2012) se ocupan de las competencias para el emprendimiento desde una perspectiva de género. Aunque se realizan de forma integrada en el marco de otros factores característicos del fenómeno emprendedor. Los resultados y conclusiones alcanzadas por estos estudios sugieren la posibilidad de iniciar la formación para el espíritu emprendedor en los años de formación. Especialmente el sistema universitario ha de asumir la responsabilidad de una orientación para el emprendimiento en el marco de la formación que provee.



La cultura emprendedora desde una perspectiva de género

La educación para el emprendimiento debe centrarse en conceptos clave de la iniciativa empresarial. Los avances actuales señalan una diferenciación conceptual y teórica entre la acción de emprender y la intención de hacerlo (Ventura y Quero, 2012). La tabla 1, muestra una visión panorámica de las diferentes teorías y corpus científicos que abordan el fenómeno emprendedor y cuyas aportaciones conceptuales resultan relevantes desde el punto de vista educativo, para comprender y dimensionar la cultura emprendedora desde una perspectiva de género. Son diversos los autores (Veciana, 1999, 2007, Rani y Rao, 2007) que consideran importante realizar la clasificación de los marcos teóricos en emprendimiento en función a tres niveles (macro, meso y micro), también entendemos que esta estructura permite sistematizar las dimensiones conceptuales en pro de una mayor comprensión del fenómeno emprendedor.

Teorías y modelos conceptuales	Perspectiva de género	Perspectiva empresarial	Perspectiva educativa y de orientación profesional
Micro (Factores individuales que hacen que una persona emprenda)	Modelos conceptuales de empoderamiento de las mujeres Teoría del Aprendizaje de género	Modelos de intencionalidad empresarial (por ej. Shapero y Sokol, 1982) Teoría de la carrera empresarial de Dyer (Elección de carrera, socialización de carrera, Orientación de carrera, Progresión de carrera)	Modelos de toma de decisiones y orientación vocacional Modelos de orientación de la carrera
Meso (Factores institucionales)	Teoría del aprendizaje de género		Modelos de aprendizaje por competencias
Macro (factores sociales y económicos que potencian la aparición del emprendimiento)	Teoría de los roles de género Teoría feminista Teoría del aprendizaje de género	Teoría de la carrera empresarial de Dyer	Teoría del aprendizaje social (Bandura)

Tabla 1. Marcos teóricos en la investigación sobre género y emprendimiento

Desde la perspectiva empresarial, los desarrollos teóricos sobre emprendimiento están más consolidados que los de otras perspectivas directamente relacionadas. Concretamente, los modelos de intencionalidad empresarial como el de Shapero y Sokol (1982) entienden que la percepción de deseabilidad de emprender, es una manifestación de valores culturales, de conductas aprendidas durante el proceso formativo. Esto fomenta el refuerzo o el rechazo de actitudes proclives al fenómeno del emprendimiento. Estos autores han aportado el soporte teórico a posteriores investigaciones sobre la intención de emprender. Y consideran que la intención de emprender dependerá la valoración personal como una opción viable. Por tanto, los constructos teóricos implicados en la intencionalidad serían la deseabilidad percibida y la viabilidad percibida. El deseo percibido de emprender hace referencia a la valoración de los resultados que se van a obtener y la percepción de la viabilidad está relacionada con la percepción sobre las propias competencias para emprender. Hay estudios que ponen de manifiesto el sesgo que existe entre las capacidades reales que tienen las mujeres emprendedoras y la percepción que ellas mismas tienen sobre sus propias capacidades. Así como la percepción sobre las propias competencias y la intención de emprender. Autores como Ventura y Quero (2012) consideran que las habilidades relacionadas con el fenómeno



emprendedor se refieren a la capacidad para reconocer oportunidades de negocio, resolver problemas, ejercer liderazgo y los conocimientos relacionados con la gestión empresarial.

Este enfoque traza conceptos afines con los modelos de aprendizaje por competencias en educación. Marina (2010) expone las distintas definiciones de la competencia de emprender, que provienen de los informes de la OCDE y de la Unión Europea, y que explicita la Ley Orgánica de Educación. Según este autor, esta competencia está enfocada al emprendimiento no solo económico o tecnológico, sino también a la iniciativa, capacidad de riesgos, elaboración de proyectos personales de vida en las escuelas y centros educativos.

Desde el modelo teórico de Dyer y los estudios que ha realizado (Dyer, 1993) se observa como la orientación que las mujeres den a su carrera empresarial provoca un fuerte impacto en sus vidas. Se observó que las mujeres estudiadas cambiaban la orientación a su carreras dependiendo de cómo percibían sus roles en relación con su familia y trabajos. A su vez, este modelo teórico converge con los planteamientos de la teoría de los roles de género. En este sentido, estudios como el Eddleston y Powell (2008) ponen de manifiesto que la identidad de género representada por las creencias y estereotipos de masculinidad y feminidad actúa como un mecanismo cognitivo que contribuye a las diferencias en la satisfacción de las expectativas emprendedoras de hombres y mujeres. Para Ortiz, Duque y Camargo (2008) los estudios sobre emprendimiento femenino muestran la socialización de género en las responsabilidades y tareas del hogar, el sesgo en el rol de género y el equilibrio trabajo-vida como preocupación para las mujeres con y sin hijos, el impacto del género en la autoimagen emprendedora, entre otros.

Objetivos y diseño de la investigación

El estudio trata de abordar las potencialidades de las metodologías propuestas para integrar propuestas de orientación al emprendimiento en la formación universitaria. Esta potencialidad de las metodologías basadas en el Plan de gestión de la carrera y en el Aprendizaje Servicio supone la posibilidad de estimular el fenómeno del emprendimiento y fomento de nuevos yacimientos de empleo y autoempleo. Lo que se hace considerando la responsabilidad que en ello debe asumir la orientación educativa y profesional en la Universidad. Dado que en esta aportación al congreso se aborda sólo parte del estudio evaluativo, formulamos los siguientes objetivos de carácter más concreto:

- a) Identificar el grado en que estas metodologías estimulan la cultura emprendedora en la formación universitaria desde la propia percepción del alumnado y desde una perspectiva de género.
- b) Así como también conocer si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a su visión de la cultura emprendedora en la actual formación universitaria.

Metodología de la investigación.

Procedemos al abordaje de los objetivos científicos con una metodología cuantitativa (estudio basado en encuesta a partir de la realización de un cuestionario estructurado que incluye las principales dimensiones del estudio). Por lo tanto, la investigación se plantea como un estudio de encuesta o de tipo survey. Este diseño de investigación diagnóstica persigue evaluar el impacto de las metodologías desarrolladas en la toma de conciencia del alumnado sobre la necesidad de una cultura de emprendimiento en la formación universitaria, detectando competencias y aptitudes para el emprendimiento y vías para su fomento mediante procesos de orientación educativa y profesional desde una perspectiva de género.



Procedimientos de muestreo y participantes

La muestra está constituida por 149 estudiantes (29 hombres y 120 mujeres) de las Titulaciones de Ldo. en Pedagogía y Psicopedagogía de cuarto y quinto curso. El procedimiento de muestreo es incidental. El planteamiento en estas titulaciones supone articular la propuesta metodológica en diversas asignaturas seleccionadas principalmente por la dinámica que se está siguiendo en el planteamiento del componente práctico de las mismas, por la vinculación directa con la temática y por la disponibilidad e implicación que el profesorado ha manifestado para el diseño y posible desarrollo de este proyecto.

Técnicas de recogida de datos

La recogida de datos se realiza mediante la técnica de encuesta aplicando un cuestionario diseñado al efecto. Este cuestionario está destinado a recoger las percepciones del alumnado sobre: a) el carácter de la formación universitaria actual en base al modelo de competencias profesionales y b) el diseño, desarrollo e impacto formativo de la propuesta didáctica, basada en metodologías como el Plan de Gestión de Carrera y el APs (Aprendizaje-Servicio), en la cultura emprendedora. El cuestionario es de carácter estructurado e incorpora diferentes dimensiones que adoptan técnicamente la estructura de escalas tipo lickert. Estas dimensiones contempladas son: A) Conciencia sobre el perfil emprendedor (profesional), B) puntos fuertes y débiles de la formación universitaria para su adaptación al modelo por competencias profesionales C) valoración del prácticum desde las perspectivas metodológicas propuestas D) grado de consecución de competencias profesionales. Desde un punto de vista transversal se consideran variables que teóricamente constituyen el constructo: E) Cultura emprendedora. La tabla 2. Muestra el constructo contemplado y los indicadores que lo dimensionan.

Constructo	Indicadores
E. Cultura emprendedora	<ol style="list-style-type: none">1. Tengo conocimientos para poder crear una empresa relacionada con el ámbito de la pedagogía y la formación.2. Tengo aptitudes para poder mostrar mi empleabilidad a diferentes empresas o instituciones.3. Conozco aspectos básicos de las funciones como futuro profesional de la educación.4. Tengo conciencia de la relevancia que tiene en este momento actual el carácter emprendedor.5. He participado en actividades universitarias directa o indirectamente relacionadas con la cultura emprendedora.6. Soy capaz de indagar en los sectores de empleo emergente en el ámbito pedagógico.7. Soy capaz de crear mi propio plan individual de carrera, para conseguir el puesto de trabajo que quiero en el ámbito de la formación.

Tabla 2. Indicadores del constructo "Cultura emprendedora"

Análisis de datos

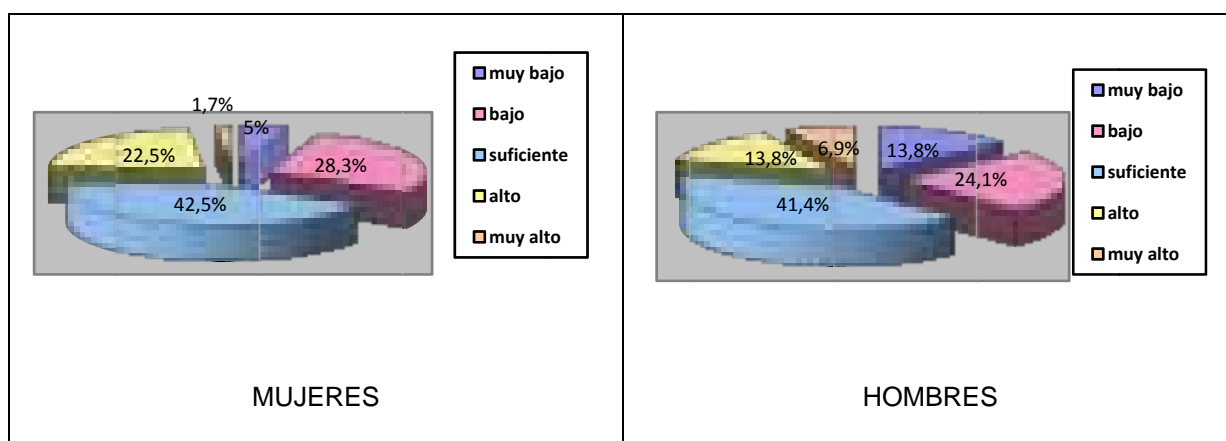
Se analizan los datos cuantitativos aplicando estudios descriptivos y correlacionales con SPSS, lo que nos permite valorar las respuestas del conjunto de la muestra. Se realiza un análisis de carácter exploratorio de carácter descriptivo por estratos (hombre, mujer), así como un análisis basado en la comparación de medias, utilizando como variable de agrupación el sexo. A continuación presentamos los resultados más destacables.



Resultados

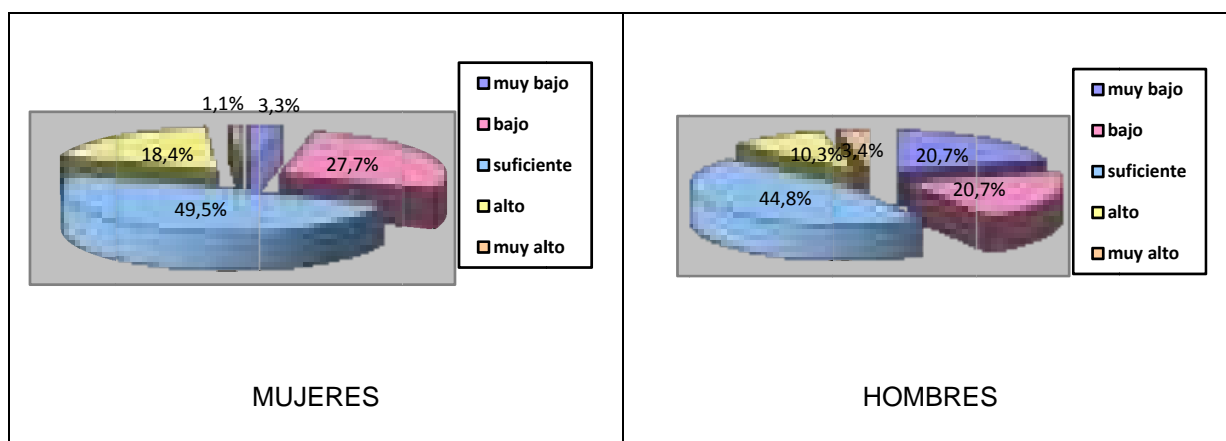
Se muestra la organización de los resultados en torno a los objetivos planteados. Por un lado, el grado en que las metodologías didácticas propuestas estimulan la cultura emprendedora desde una perspectiva de género y por otro, diferencias en la visión sobre la cultura emprendedora de hombres y mujeres en la formación universitaria.

Los resultados muestran que tanto hombres como mujeres consideran que son capaces de crear sus propios planes individuales de carrera, para conseguir el puesto de trabajo que quieren en el ámbito de la pedagogía y de la formación. Así, el 42.5% de las mujeres considera que se ha desarrollado esta habilidad suficientemente, siendo un 22.5% las que consideran que se ha alcanzado un alto grado en la capacidad de crear los propios planes de carrera. De forma similar el 41.4% de los estudiantes (hombres) consideran que se ha desarrollado suficientemente la capacidad para crear este tipo de herramienta para la orientación.



Gráficas 1. Grado en que son capaces de crear los propios planes individuales de carrera, para conseguir el puesto de trabajo deseado en el ámbito de la formación.

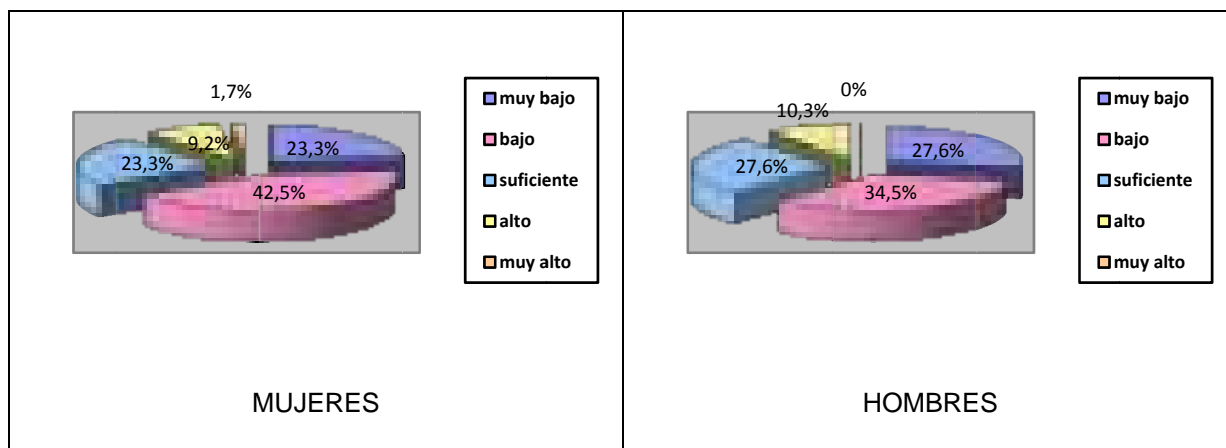
Se observa también en los resultados que el alumnado se siente capacitado para indagar en los sectores de empleo emergente en el ámbito pedagógico, un 49.2% de las mujeres consideran que se ha alcanzado esta capacidad de forma suficiente, frente a un 30.8% que considera que se alcanza de forma baja o muy baja. Se aprecian diferencias con respecto a la percepción de los estudiantes (hombres) donde un 41.4% considera en un grado bajo o muy bajo haber alcanzado esta capacidad de indagación en nuevos yacimientos de empleo en la profesión.



Gráficas 2. Grado en que son capaces de indagar en los sectores de empleo emergente en el ámbito pedagógico.

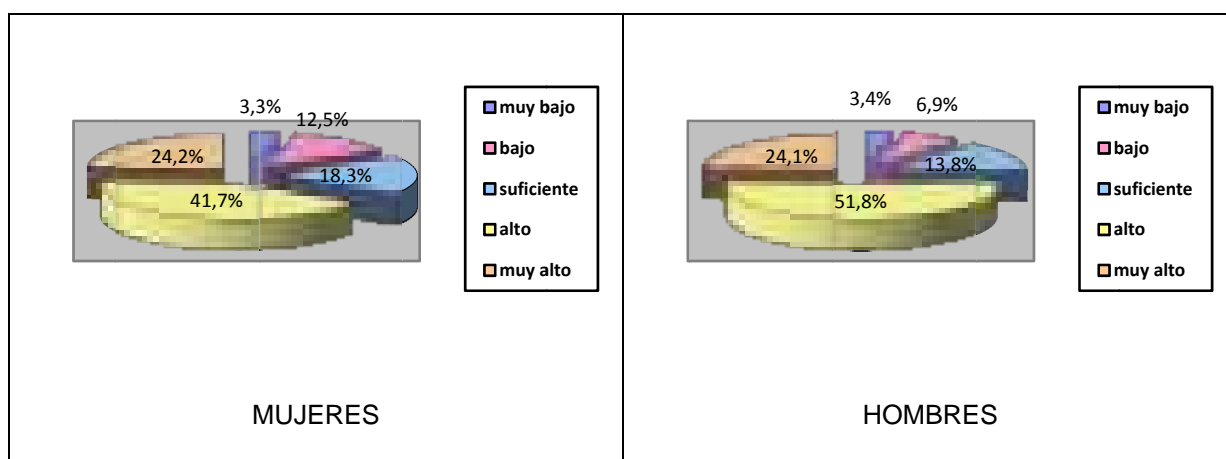


Un aspecto relevante ha resultado la percepción del alumnado con respecto a los conocimientos que poseen para poder crear una empresa relacionada con el ámbito de la pedagogía y la formación. En este sentido, tanto hombres como mujeres tienen esa misma percepción. El 65.8% de las estudiantes (mujeres) considera en grado bajo o muy bajo tener este tipo de conocimientos, de forma similar el 62.1% de los estudiantes hombres, lo considera también en grado bajo o muy bajo. Este aspecto denota la carencia que presenta la formación universitaria en orientación hacia el emprendimiento. Este aspecto contrasta con la percepción que tiene el alumnado sobre la relevancia actual del carácter emprendedor.



Gráficas 3. Grado en que tienen conocimientos para poder crear una empresa relacionada con el ámbito de la pedagogía y la formación

Se puede apreciar en el siguiente conjunto de gráficas que hay leves diferencias en cuanto al grado de conciencia entre hombres y mujeres con respecto a la relevancia que tiene en el momento actual el carácter emprendedor. Así, el 41.7% de las mujeres considera que es consciente en alto grado de la relevancia actual del espíritu emprendedor, así como un 51.7% de los estudiantes (hombres). No obstante contrasta este dato con la formación y los conocimientos de que disponen para emprender. Mostrando una conciencia alta de lo que supone este valor añadido en la formación universitaria actual y especialmente en su enfoque para el empleo y el autoempleo en ciencias de la educación.



Gráficas 4. Grado en que tienen conciencia de la relevancia que tiene en este momento actual el carácter emprendedor.

Los resultados muestran también que el 53.3% de las estudiantes (mujeres) considera haber participado poco o muy poco en actividades universitarias directa o indirectamente relacionadas con la cultura emprendedora.



Se aplica la prueba t de Student, dado que la población estudiada sigue una distribución normal pero el tamaño muestral del grupo de estudiantes hombres es pequeño (29) como para que el estadístico en el que está basada la inferencia esté normalmente distribuido, por ello, se utiliza una estimación de la desviación típica en lugar del valor real. Se desarrolla la prueba t para dos muestras independientes, con diferentes tamaños muestrales e igual varianza. La prueba de Levene para la igualdad de varianzas confirma que se puede asumir la igualdad de varianzas para las diferentes variables consideradas.

VARIABLES	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
	F	Sign.	t	Sgn.
Tengo conocimientos para poder crear una empresa relacionada con el ámbito de la pedagogía y la formación.	.087	.768	.132	.895
Tengo conciencia de la relevancia que tiene en este momento actual el carácter emprendedor	1.757	.187	-.703	.483
He participado en actividades universitarias directa o indirectamente relacionadas con la cultura emprendedora	.013	.908	.587	.558

Tabla 3. Contraste de medias para dos grupos independientes

La visión sobre la formación emprendedora es igual en alumnos y en alumnas, no detectando diferencias significativas según el sexo. Tampoco se aprecian diferencias significativas entre estudiantes según género en cuanto a sus perfiles y conciencia sobre la relevancia actual de la cultura emprendedora. Ambos tienen una misma visión y percepción similar de lo que ello supone para el empleo y el autoempleo en el momento actual. Así como tampoco hemos hallado diferencias significativas en el grado de participación de hombres y mujeres en actividades universitarias directa o indirectamente relacionadas con la cultura emprendedora.

Conclusiones

Como conclusiones básicas podemos señalar dos ideas principales: a) la necesaria inclusión de la orientación para el emprendimiento en la formación universitaria, dada la relevancia que otorga el alumnado y la sociedad actual al fenómeno emprendedor como vía para una mejor gestión del empleo y el autoempleo. La formación universitaria ha de incorporar metodologías activas que estimulen el desarrollo de la cultura emprendedora en el marco de las materias regladas y en actividades e iniciativas vinculadas a la propia universidad con especial calado en el estudiantado. Dentro de este planteamiento destacaríamos la necesidad de una formación específica y concreta sobre el proceso de gestión empresarial y sobre los elementos implicados en la creación de empresas en el ámbito de la pedagogía (idea de negocio, plan de explotación, propuesta de financiación,...), que son competencias excepcionales en tanto que no están representadas en el marco de la formación universitaria actual. Así como también, b) la predisposición y la visión del alumnado sobre la cultura emprendedora y su necesidad es similar en mujeres y hombres, por lo que implica poder formular propuestas formativas que partan de un mismo grado de sensibilización y de conciencia hacia el emprendimiento. Esta idea es especialmente relevante dados los resultados de estudios previos (Ortiz, Duque y Camargo, 2008) que ponen de manifiesto el impacto de género en la autoimagen para el emprendimiento.



A partir de estas conclusiones es posible articular propuestas metodológicas en la formación universitaria similares a las propuestas en el marco de este proyecto innovador que estimulen el desarrollo de las potencialidades emprendedoras. Una orientación, social y educativa, hacia el emprendimiento en la Universidad es posible con el apoyo de políticas públicas y privadas, la formación del profesorado y la mayor participación de los sectores sociales y productivos en la formación universitaria.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, C., NOGUERA, M. Y URBANO, D. (2012). Condicionantes del entorno y emprendimiento femenino. Un estudio cuantitativo en España. *Economía Industrial*, 383, 43-52.
- DÍAZ-GARCÍA, M.C. y JIMÉNEZ-MORENO, J. (2010). Entrepreneurial intention: The role of gender. *International Entrepreneurship and Management Journal*. 6 (3), 261-283
- DONOSO, T., FIGUERA, P., MORENO, M.L.R (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212.
- DYER, G. (1993). Toward a theory of entrepreneurial careers. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19 (2): 7-21.
- EDDLESTON, K.A. AND POWELL, G.N. (2008): The role of gender identity in explaining sex differences in business owners career satisfier preferences. *Journal of Business Venturing*. 23(2), 24.
- FUENTES, F.J. Y SÁNCHEZ, S. (2010). Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 28 (3) 1-28.
- GREEN, P., HART, M., GATEWOOD, E., BRUSH, C. Y CARTER, N. (2003): Women Entrepreneurs: Moving front and Center: An overview of research and theory. United States Association for Small Business and Entrepreneurship. (Disponible en: http://www.unm.edu/~asalazar/Kauffman/Entrep_research/e_women.pdf)
- MARINA, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- MOVAHEDI, R. Y YAGHOUBI-FARANI, A. (2012). Analysis of the barriers and limitations for the development of rural women's entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*. 15 (4), 469-487.
- ORTIZ, C., DUQUE Y. Y CAMARGO, D. (2008). Una revisión a la investigación en emprendimiento femenino. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, XVI (1), 86-124.
- RANI S. Y RAO, K. (2007). Perspective on women and entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Development*, 4 (4), 16-27.
- SHAPERO, A. y SOKOL, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship, en Kent, Sexton y Vesper (eds.), *The Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs: Prentice.
- Hall (pp. 72-90).VECIANA, J. M. (1999): Creación de empresas como programa de investigación científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 8 (3), 11-36.
- VECIANA, J. M. (2007). Entrepreneurship as a scientific research programme, en Cuervo, A. et al. (Eds.): *Entrepreneurship, Concepts, Theory and Perspective*, Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg.
- VECIANA, J. M.; APONTE, M. Y URBANO, D. (2005): University student's attitudes towards entrepreneurship: a two countries comparison. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 165-182.
- VENTURA, R. Y QUERO, M^a J. (en prensa). Factores explicativos de la intención de emprender en la mujer. Aspectos diferenciales en la población universitaria según la variable género. *Cuadernos de gestión*. (Disponible en <http://www.ehu.es/cuadernosdegestion/documentos/100271rv.pdf>).



Reseña Curricular de la autoría

Rocío Jiménez Cortés es Doctora en Pedagogía, profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla, implicada en distintas líneas de investigación relacionadas con Tecnología, género y educación, así como en proyectos de innovación docente relacionados con el aprendizaje de competencias profesionales. Actualmente, desarrolla una línea de trabajo sobre emprendimiento y género en el marco del Grupo de Investigación e Innovación de Modelos Educativos (DIME) promovida por el profesor Rafael García Pérez, cuyos avances se muestran en proyectos de investigación en curso y distintas aportaciones recientes como la coordinación de un simposium sobre “Orientación para el Emprendimiento desde una Perspectiva de Género: Empoderamiento de las mujeres para el desarrollo profesional y la creación de empleo” en el marco del I Congreso Interuniversitario Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional en la Universidad de Málaga.

Juan José Leiva Olivencia, Licenciado en Pedagogía y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga. Máster European Counsellor for Multicultural Affairs por el State College of Teacher Education de Linz (Austria). Especialista en convivencia escolar, formación del profesorado, interculturalidad y educación inclusiva, tiene numerosas publicaciones sobre estos y otros temas educativos. En la actualidad es Profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

María Teresa Castilla Mesa es Profesora de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y Coordinadora del Proyecto de Innovación Educativa denominado “*Desarrollo y adquisición de competencias profesionales en la formación universitaria: Nuevos enfoques para el Prácticum, la orientación y la tutorización. El diseño del Plan de Gestión de Carrera y la incorporación del Aprendizaje Servicio como metodologías reflexivas, colaborativas y participativas*” (PIE10-149), financiado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga.



LA DOCENCIA EN LA ASIGNATURA DE FISIOLÓGÍA HUMANA DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Línea Temática: 2. Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad.

Rodríguez-Moreno, Antonio

Dpto. de Fisiología, Anatomía y Biología Celular, Facultad del Deporte, Universidad Pablo de Olavide.
Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA arodmor@upo.es

Resumen: Este trabajo se dedica al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias. Se han identificado las competencias que se suponen fundamentales para la asignatura de Fisiología Humana en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y se ha trabajado sobre las mismas. Se ha evaluado la mejoría de los estudiantes en cada una de las competencias identificadas para la asignatura. Para la evaluación de las mismas se ha tenido en cuenta la auto-evaluación de los alumnos, la evaluación de sus compañeros de grupo y la opinión del profesor.

Palabras Clave: Competencias, sistemas de evaluación, nuevas metodologías



Después de situar la asignatura de Fisiología Humana en su contexto pasamos a describir el trabajo realizado sobre la misma.

Se han desarrollado **nuevas formas de evaluación de los contenidos teóricos (ver apartado 1, sistema de evaluación) y sobre todo de los contenidos prácticos**, habiéndose desarrollado hojas de evaluación para cada una de las prácticas que se llevan a cabo durante el curso. En la Tabla 1, se observa un ejemplo de evaluación de una práctica concreta (Práctica 6 del programa práctico. Determinación de actividades enzimáticas en el sistema digestivo de los mamíferos).

Competencias de la asignatura. Se han determinado y delineado las competencias que los alumnos de este curso y asignatura deben tener. Se han analizado las siguientes competencias:

1. Analizar el ser humano como un todo biológico a partir de los fundamentos fisiológicos básicos que le permitan identificar los conceptos fisiológicos básicos y utilizar los términos correctos con propiedad y eficacia. Aplicar estos conocimientos dentro las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
2. Conocer, comprender y aplicar los principios fisiológicos a los diferentes campos de la actividad física y del deporte.
3. Conocer, comprender y aplicar los efectos de la práctica de ejercicio físico sobre la fisiología del cuerpo humano.
4. Comprender, utilizar y aplicar la literatura científica del ámbito de la actividad y el deporte en lenguas española e inglesa.
5. Saber trabajar en equipo. Saber comunicar, expresión oral.
6. Tener sentido crítico y capacidad de autocrítica.
7. Saber manejar conceptos con soltura.
8. Interpretar gráficas de forma correcta
9. Utilizar medios audiovisuales, hacer presentaciones de Power Point.
10. Uso de tecnologías virtuales. Uso de Web-Ct.

Se les ha preguntado a los alumnos en forma de encuestas (Anexos 1 y 2) sobre su grado de conocimiento o habilidad en las competencias que se proponen para esta asignatura al principio del curso y estos datos se han comparado con los datos al final del semestre. La participación en las mismas ha sido de 42 alumnos de 60 matriculados, asisten a clase regularmente 49 alumnos. Sobre las competencias elegidas las consideran adecuadas para su formación el 96 % de los alumnos. Los alumnos ponen además de manifiesto que son muy heterogéneos en su formación y que para acceder al Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte no se exige haber realizado una educación secundaria de ciencias, así el 30 % de los alumnos han realizado bachillerato de letras. Esto supone un problema de nivel en ciencias de estos alumnos. **Se propone realizar un curso cero de la asignatura para que estos alumnos puedan rápidamente obtener un nivel adecuado de fundamentos en ciencias de la vida.**



Preguntados de forma concreta sobre las distintas competencias, estos son los resultados obtenidos:

1. *Analizar el ser humano como un todo biológico a partir de los fundamentos fisiológicos básicos que le permitan identificar los conceptos fisiológicos básicos y utilizar los términos correctos con propiedad y eficacia. Aplicar estos conocimientos dentro las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.*
2. *Conocer, comprender y aplicar los principios fisiológicos a los diferentes campos de la actividad física y del deporte.*

Se les ha preguntado de forma conjunta sobre estas dos competencias (Figura 1), el 100 % de los alumnos las considera adecuadas para su formación y 95 % indica que las han adquirido a lo largo del curso y han mejorado de forma clara en comparación a cuando empezaron el semestre. Aún así, el 81 % considera que la carga de trabajo de la asignatura a nivel de conocimientos y conceptos y su aplicación a las ciencias de la Actividad Física y del Deporte es bastante alta, frente a un 19 % que opina que la carga de trabajo de la asignatura es normal o baja. Finalmente el 100 % de los alumnos indican que la organización de la asignatura es muy buena, el nivel de comunicación entre profesor y alumnos es muy bueno y el conocimiento de las actividades planeadas con antelación es muy bueno, queriendo decir que conocen con antelación y de forma clara todas las actividades relacionadas con la asignatura. Cuando los alumnos se expresan sobre la carga de actividad docente indican que el inconveniente es realmente de calendario y de la forma en que se organiza la docencia de las distintas asignaturas, prefieren (90 % a favor) que el horario sea partido de forma que vengan todas las mañanas o todas las tardes. **Se ha informado de esta circunstancia al Sr. Decano de la Facultad del Deporte y se ha discutido en Junta de Facultad.**

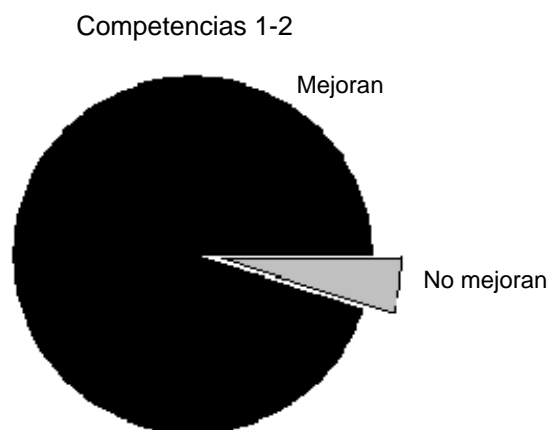


Figura 1.

3. *Conocer, comprender y aplicar los efectos de la práctica de ejercicio físico sobre la fisiología del cuerpo humano.*

Se plantean a los alumnos diversas cuestiones sobre las enseñanzas prácticas, al ser preguntados sobre si el número de prácticas que reciben es adecuado, el 80 % indica que sí mientras que el 20 % restante preferiría tener más prácticas (Figura 2). También se les cuestiona sobre si existe alguna práctica en particular que no se les imparte y que les gustaría recibir, el 66 % indica que no echan de menos ninguna práctica y al 34 % de los alumnos encuestados les gustaría que se hiciera alguna práctica real sobre la fisiología del sistema nervioso. **Sobre la base de estos datos, el profesor**



responsable de la asignatura se compromete a introducir una práctica nueva sobre fisiología del sistema nervioso o complementar alguna de las ya impartidas con parte que incluya fisiología del sistema nervioso. Preguntados los estudiantes sobre si consideran el tiempo dedicado a cada una de las prácticas adecuado, el 100 % y de forma contundente indica que es muy poco tiempo para la realización de las mismas, todos los profesores de la asignatura están de acuerdo en este punto, **por lo que para el curso siguiente se solicita en Junta de Facultad que el horario de prácticas se aumente y se organicen de forma que no perjudiquen a otros grupos.**

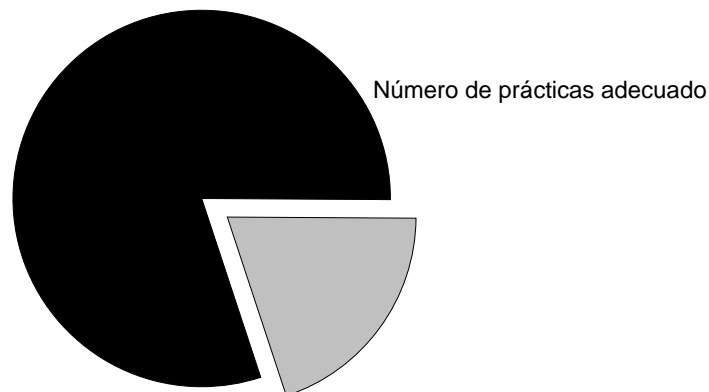


Figura 2.

4. *Comprender, utilizar y aplicar la literatura científica del ámbito de la actividad y el deporte en lenguas española e inglesa.*

Se pregunta a los alumnos sobre su habilidad y competencia para realizar búsquedas bibliográficas de forma correcta y eficaz y sobre si han mejorado en comparación a cuando empezaron el curso. El 50 % de los alumnos indica que no perciben que hayan mejorado en este aspecto y que les gustaría recibir asesoramiento por parte de los profesores en este aspecto (Figura 3). **Para el curso siguiente se pretende dedicar algunos minutos y alguna tutoría a intentar mejorar esta competencia. También de todas formas se hará hincapié en que deben esforzarse más de forma autónoma al realizar este tipo de búsquedas.**

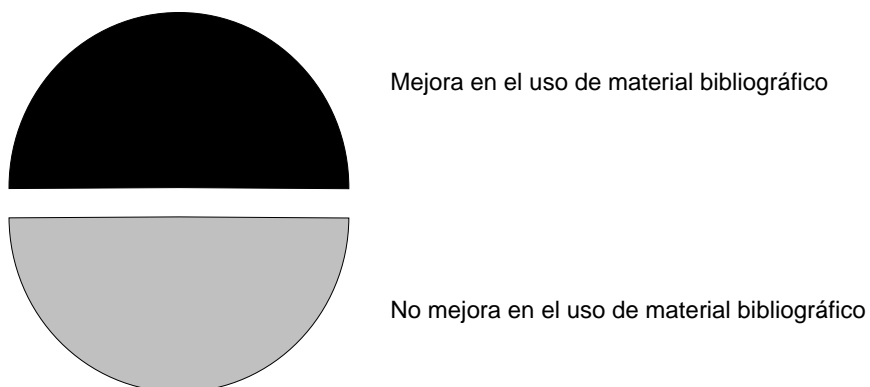


Figura 3.



5. *Saber trabajar en equipo. Saber comunicar, expresión oral.*

Al principio del curso el 95 % de los alumnos indica que se considera capacitado para trabajar en equipo. Al finalizar el semestre el 60 % muestra que considera que ha mejorado su competencia de trabajo en equipo, el 40 % restante no percibe que haya mejorado, básicamente porque estiman que esa competencia ya la tenían (Figura 4). El profesor considera que los alumnos trabajan, en líneas generales, bastante bien en equipo.

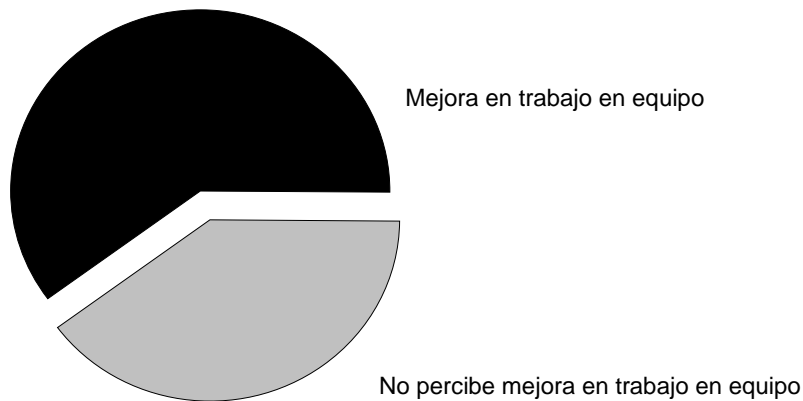


Figura 4.

6. *Tener sentido crítico y capacidad de autocrítica.*

El 78% considera que ha mejorado notablemente en esta competencia al final del semestre en comparación a cuando lo empezaron (Figura 5).

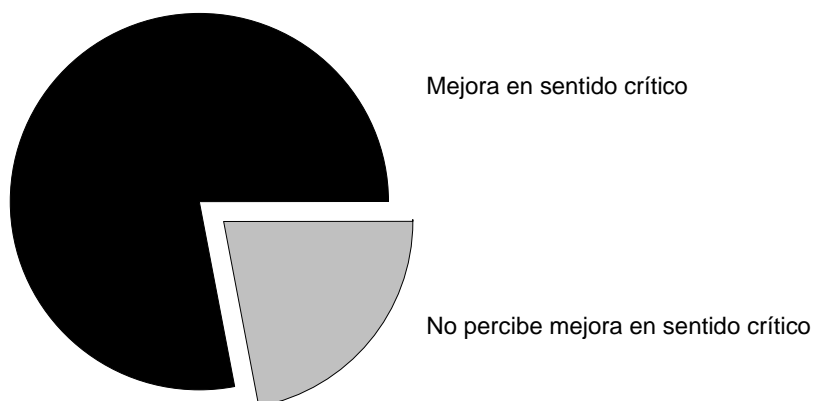


Figura 5.



7. Saber manejar conceptos con soltura.

El 90 % considera que ha mejorado de forma notable en el uso de conceptos directamente relacionados con la asignatura y consideran que los utilizarán de forma correcta en el futuro (Figura 6).

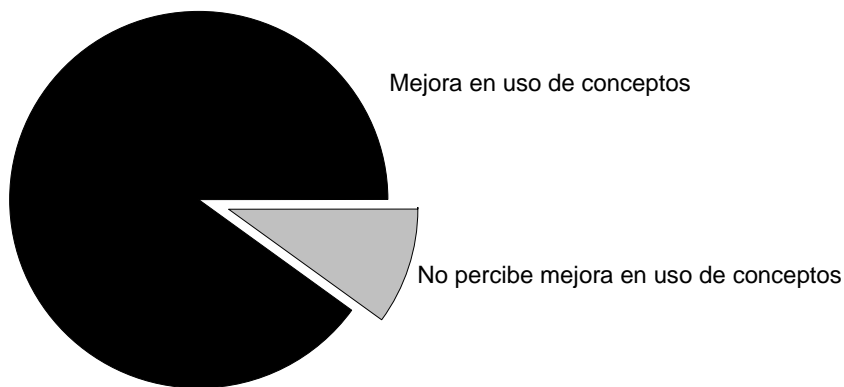


Figura 6.

8. Interpretar gráficas de forma correcta.

El 66 % de los alumnos encuestados considera que ha mejorado de forma notable su capacidad y competencia en la interpretación de gráficas de diferentes niveles de complejidad (Figura 7), todos los alumnos consideran que es una competencia fundamental que deben tener.

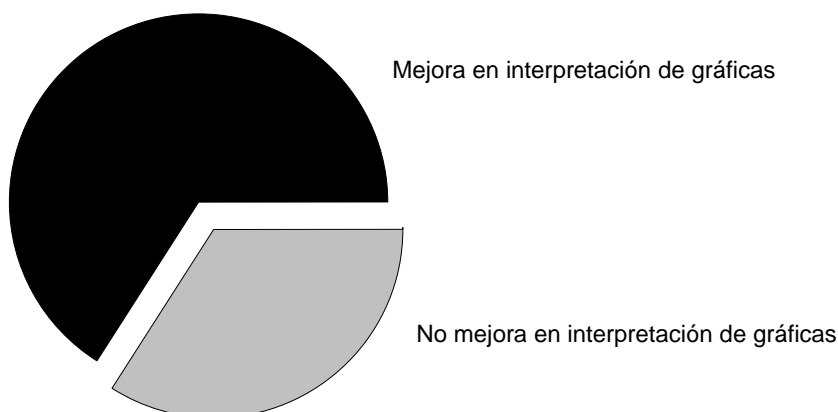


Figura 7.



9. *Utilizar medios audiovisuales, hacer presentaciones de Power Point.*

El 100 % de los alumnos considera fundamental esta competencia. El 81 % indica que sabe realizar este tipo de presentaciones, el 19 % restante indica que cree que debe mejorar (Figura 8). **Para el curso siguiente todos los alumnos deberán realizar una presentación en PPT.**

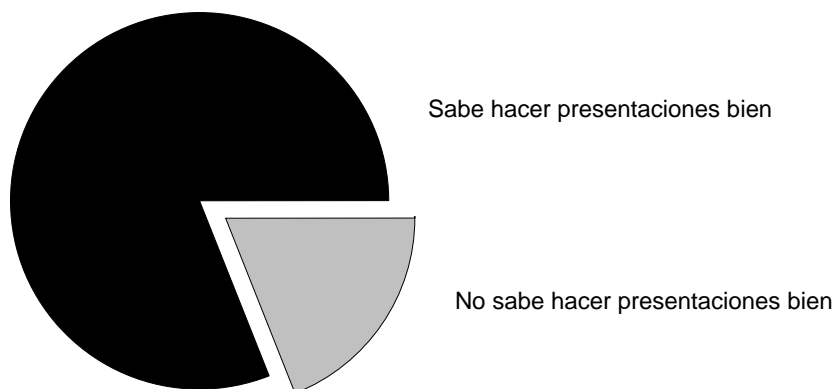


Figura 8.

10. *Uso de tecnologías virtuales. Uso de Web-Ct.*

Uso de nuevas tecnologías. Se usa la plataforma digital Web-Ct versión 8.0.1. En ella el profesor incluye los temas de la asignatura, guía docente, calendarios de actividades etc., de forma que los alumnos pueden disponer en ella de material docente y de toda la información que necesitan para seguir de forma correcta el curso. Existe además, en la misma un foro para que los alumnos hagan las observaciones que estimen oportunas al profesor y para que comenten entre ellos. Asimismo esta Web-Ct tiene herramientas para impedir la copia y plagio de los trabajos que entregan los alumnos.

Se les pregunta a los alumnos al comienzo del curso si saben utilizar la Web-Ct. La mayoría, 87 % indica que no justo al principio del curso y al final del semestre el 96% indica que sí y el 4 % restante que algunas veces encuentran inconvenientes (Figura 9). Preguntados sobre si necesitarían una pequeña clase sobre Web-Ct, el 98 % indica que sí, que les hubiera resultado de gran ayuda que les hubieran mostrado al principio del curso las normas básicas de uso de la Web-Ct. **Se propone por parte de este profesor una jornada de corta duración de inducción a los alumnos y al principio del curso se les enseñe a utilizar la plataforma docente.**

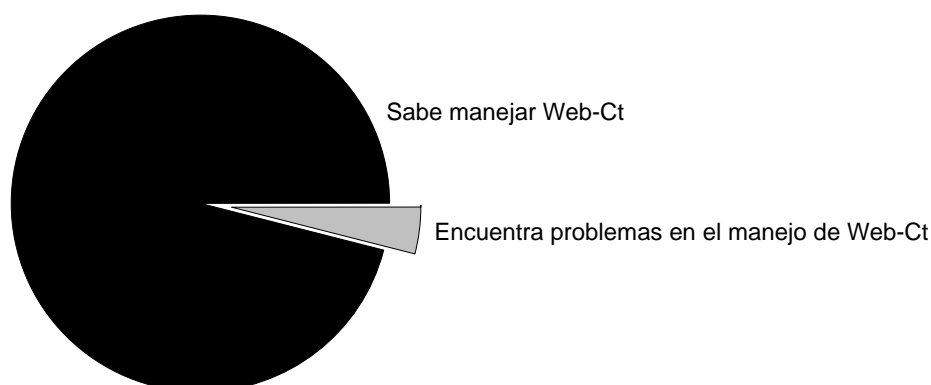


Figura 9.

Se les pregunta también a los alumnos si disponen de Internet en sus casas para poder seguir de forma adecuada los cursos a través de la plataforma Web-Ct y la mayoría (96%) indica que sí tiene conexión a Internet en casa.

Evaluación

La evaluación de la asignatura ha sido del tipo “evaluación continua”, enfocada prioritariamente a la adquisición de las competencias descritas. Con respecto a la importancia de contenidos básicos y prácticos y del trabajo personal los alumnos la consideran adecuada en un 84 % (Figura 10), si bien les gustaría (74%) que la importancia del valor del examen fuera mayor.

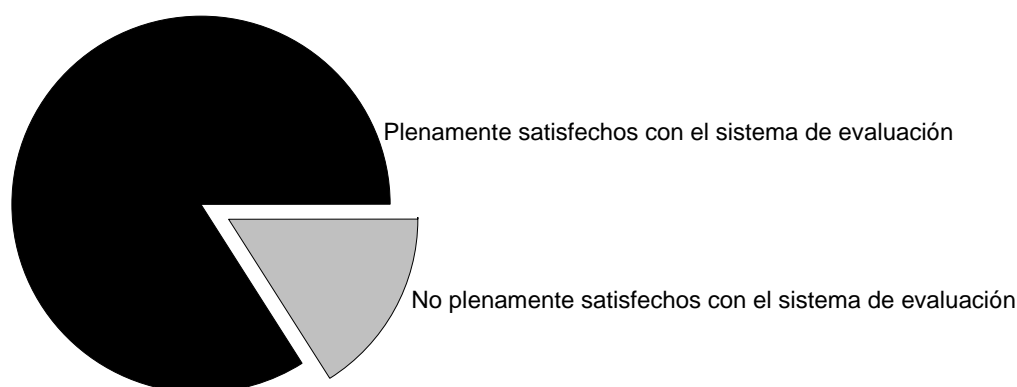


Figura 10.

Grado de satisfacción general con la docencia que reciben los alumnos. Se pregunta a los estudiantes sobre la percepción general de la docencia que reciben. En general se muestran satisfechos e interesados por aprender nuevos métodos, lo más destacado de su respuesta es que consideran que lo que se les enseña es demasiado académico para su posterior desempeño profesional, aunque reconocen que los conocimientos sobre la asignatura son al mismo tiempo fundamentales en su posterior carrera profesional. Se les pregunta sobre si conocen las salidas



profesionales de su carrera, el 94% ofrece una respuesta afirmativa. Preferirían que la educación fuera dirigida totalmente a su desempeño profesional y que la asignatura de Fisiología Humana de primer curso fuera más aplicada.

Conclusiones

Del desarrollo del Proyecto de Innovación Docente se pueden sacar las siguientes conclusiones:

1. Los objetivos formativos se van consiguiendo. Los datos de adquisición de conocimientos son mejores a los del curso anterior (cuando no estaba aún implantado el grado).
2. La organización horaria de las prácticas de la asignatura es mejorable, se dedican 22.5 horas pero no se distribuyen de forma adecuada.
3. El nuevo sistema de evaluación de los contenidos prácticos ha supuesto una mejora notable en la forma de evaluación, siendo bastante más objetiva.
4. La competencia en búsqueda bibliográfica debe ser mejorada. A los alumnos les sigue costando gran esfuerzo hacer estas búsquedas de forma autónoma.
5. Los alumnos se consideran bien informados sobre convocatorias, formas de evaluación, etc.
6. Los estudiantes consideran una ventaja el uso de plataformas docentes como la Web-Ct, pero no saben utilizarla al comienzo del curso y creen que se les debería enseñar cómo manejarla.
7. La enseñanza se considera demasiado académica para su desempeño profesional. Al mismo tiempo la asignatura de Fisiología Humana es considerada como muy importante para su formación.
8. Les sigue costando gran esfuerzo el cambio a un sistema en el que deben ser más autónomos.
9. Los alumnos están, en general, satisfechos con la enseñanza que reciben (en relación a esta asignatura) si bien preferirían que fuera más aplicada.



Tabla 1. Ejemplo de hoja de evaluación de una práctica. Hoja de Evaluación de la Práctica nº 6 de la asignatura de Fisiología Humana.

HOJA DE EVALUACIÓN PRÁCTICA 6. MEDIDA DE ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS EN EL SISTEMA DIGESTIVO DE LOS MAMÍFEROS.

Unidad de Competencia (o, en su caso, Temas)	Actividades/ Productos	Factores	Cotejos y Escalas	Punt Máx .	Punt. Obtenid a
SISTEMA DIGESTIVO: Práctica 6. Determinación de actividades enzimáticas en el sistema digestivo de mamíferos	FASE DE PREPARACIÓN	-Colocación de bata de laboratorio y lavado de manos. -Selección y preparación del material necesario a utilizar (tubos de ensayos, pipetas, colorantes)	-No se pone bata (0) -No se lava las manos (0) -Se pone bata y se lava las manos (1) -No sabe identificar de forma correcta los colorantes (0) -Usa colorantes adecuados y prepara tubos y pipetas (1)	2	
	IDENTIFICACIÓN Y PREPARACIÓN DE LAS DISTINTAS PARTES DEL TUBO DIGESTIVO	-Identificación de los tejidos que corresponden a distintas partes del tubo digestivo. -Preparación de tubos de ensayo y peso y colocación en los mismos de las partes del tubo digestivo que corresponden	-No distingue tejido proveniente de estómago del de intestino (0) -Identifica tejido de estómago y de intestino (1.5) -No pesa de forma adecuada (0) -Pesa de forma adecuada y coloca los tejidos en los tubos de ensayo (1.5)	3	
	ADICIÓN DE SUSTANCIAS ALIMENTICIAS Y DETERMINACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS EN CADA PARTE DEL TUBO DIGESTIVO	-Adición de sustancias alimenticias a cada preparación. -Adición de pepsina a la preparación de estómago. -Adición de lipasa al extracto de intestino delgado. -Determinación de actividad enzimática en estómago. -Determinación de acción enzimática en intestino delgado. -Determinación enzimática en estómago dos veces, cada una de ellas en condiciones de pH diferente, una a pH neutro y otra a pH ácido.	-Se olvida de añadir sustancias alimenticias a las preparaciones (0) -Añade sustancias alimenticias (1) -Añade pepsina a la preparación de estómago (1) -Añade lipasa a la preparación de intestino delgado (1) -Realiza las determinaciones enzimáticas colorimétricas (1) -Realiza la determinación de estómago dos veces a distintos pH (1)	5	



PUNTUACIÓN EN LA PRÁCTICA:

Máxima	Obtenida	Mínima Exigible
10		7

ANEXO 1

ENCUESTA 1. PLAN DE INNOVACIÓN DOCENTE

CUESTIONES GENERALES

1) ¿Tienen Internet en casa?

- a) Sí
- b) No

2) ¿Saben utilizar Web-Ct?

- a) Sí
- b) No

3) ¿Creen que es necesaria alguna inducción sobre Web-Ct al principio de curso?

- a) Sí
- b) No

4) ¿Prefieren el sistema de aprendizaje antiguo o el nuevo?

- a) Nuevo
- b) Antiguo
- c) No sabe

5) Docencia Práctica

¿Es adecuado el tiempo dedicado a cada práctica?

- a) a) Si
- b) b) No



¿Es adecuado el número de prácticas?

a) Sí

b) No

Prefieren más prácticas

Prefieren menos prácticas

¿Alguna práctica que crean que no se hace y deba hacerse?

Si (¿cuál?)

No

No sabe

6) Docencia Teórica. ¿Es adecuada?

a) Sí

b) No

7) Carga de trabajo global de los alumnos es.

a) Adecuada

b) Alta

c) Baja

8) Nivel de comunicación entre estudiantes y profesor. Están los alumnos adecuadamente informados de las diversas actividades docentes?

a) Sí

b) No

c) No sabe

9) ¿Es el calendario actual adecuado?

a) Sí

b) No

10) ¿Consideran el sistema de evaluación actual adecuado?

a) Sí

b) No (¿porqué?)



11) ¿Han realizado un bachillerato de ciencias en sus estudios previos?

- a) Sí
- b) No

12) ¿Conoce las salidas profesionales de su carrera?

- a) Sí
- b) No

SUGERENCIAS SOBRE LA DOCENCIA DE LA ASIGNATURA DE FISIOLÓGÍA HUMANA:

Reseña Curricular de la autoría

Antonio Rodríguez-Moreno es Doctor en Ciencias por la Universidad Autónoma de Madrid. Es Profesor Titular de Universidad desde 2009, desde el año 2004 imparte la asignatura de Fisiología Humana en la Facultad del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide



EDUCACIÓN ESPECIAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: INVESTIGACIÓN Y REFLEXIONES

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Aranguren Garayalde, Karmele

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Oñati Plaza 3, 20018, Donostia-San Sebastián, ESPAÑA karmele.aranguren@ehu.es

Etxabe Urbieta, Jose María

Dpto. de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Oñati Plaza 3, 20018, Donostia-San Sebastián, ESPAÑA josemari.etxabeurbieta@ehu.es

Resumen: Las escuelas intentan mediante la inclusión de las TICs adaptarse a la sociedad de la información y mejorar la educación. Las hipótesis de nuestra investigación están ligadas con la utilización de las aplicaciones en las aulas de apoyo.

La presente comunicación pretende dar a conocer parte de los resultados de una investigación realizada en la Universidad del País Vasco durante 2010 y 2012. El objetivo general de la misma ha sido describir, analizar e interpretar el perfil del profesor de apoyo (también denominado de educación especial y pedagogía terapéutica). Este profesional tiene asignadas una serie de funciones y entre ellas está la de intervenir con alumnado con necesidades educativas especiales, para lo cual hace uso de una serie de recursos.

De una población estimada de 1226 profesores, tanto en centros públicos como concertados y en las distintas etapas educativas, se recogieron 351 cuestionarios debidamente cumplimentados. En esta comunicación presentaremos y discutiremos resultados de la dimensión denominada "Trabajo en el aula", cuyos resultados constatan que una mayoría de profesores y profesoras conocen y utilizan las TICs.

Palabras Clave: educación especial, nuevas tecnologías, profesor de apoyo.



1. Introducción

La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) en la escuela ordinaria se concibió con la prestación de una serie de recursos por parte de personal especializado, contemplando, el **profesor de Apoyo**, como un elemento esencial.

Han pasado algo más de 25 años desde los comienzos de la Integración y desde la incorporación de este profesional al sistema educativo (anteriormente ejercían como tutores de grupo-clase completo, no eran “de apoyo” propiamente dicho) y hemos considerado conveniente la realización de un amplio estudio sobre su perfil profesional. **Según la Administración Vasca, el profesorado especializado en PT intervendrá** en la respuesta educativa al alumnado con NEE vinculadas a discapacidades, lentitud de maduración, y trastornos graves de conducta y con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) no vinculadas a discapacidad que cumplan los requisitos exigidos.

Es obvio que para realizar sus funciones, el profesor de apoyo necesita una preparación específica, idónea y de calidad.

Las aulas deben concebirse como entornos de trabajo en donde poder experimentar diversos procedimientos y contenidos de aprendizaje, de modo que el profesorado pueda también ir adquiriendo nuevas herramientas conceptuales para un uso de las TICs acorde con los nuevos tiempos (Rodríguez Torres, 2010). La introducción de los medios tecnológicos en los centros educativos pasa por disponer de una actitud favorable por parte de los docentes así como también de una adecuada formación de los mismos para su correcta incorporación en su práctica cotidiana.

Sobre las posibilidades que permite el uso del ordenador en clase escriben Pascual (2000), Tárraga (2007), Cabero (2007), etc... Se han producido nuevos materiales y a partir de ellos se elaboran metodologías de trabajo partiendo de las necesidades e intereses de los alumnos/as. Se deberán tener en cuenta:

- Las características de los alumnos (el tipo de discapacidad al que nos estamos refiriendo).
- Los recursos disponibles.
- Los conocimientos de los docentes sobre las TICs.

Para Cabero (p. 15) hay varios motivos que justifican la utilización de los medios tecnológicos con las personas con NEEs y entre ellos podemos destacar: *“las posibilidades que aportan para superar dificultades específicas, abrir los modelos y posibilidades de comunicación del sujeto con su entorno, y al familiarizarse con su utilización facilitar la incorporación del sujeto a la sociedad del conocimiento y la integración sociolaboral”*. Además, favorecen la autonomía, proporcionan momentos de ocio, favorecen la disminución del sentido de fracaso académico y personal, etc...

Para Tárraga (2007) el aula de apoyo de los centros ordinarios presenta una serie de ventajas que permiten llevar a cabo una metodología innovadora en la que las nuevas tecnologías pueden jugar un papel crucial. Las ventajas las concreta en los siguientes aspectos: el reducido número de alumnos, la motivación y la variedad de recursos curriculares disponibles, que son fácilmente adaptables a las necesidades y nivel curricular de cada alumno. Las nuevas tecnologías pueden ser una ayuda para el trabajo en pedagogía terapéutica, los programas de autor permiten al profesorado diseñar sus propias tareas escolares con una calidad y diseño elevados, con la posibilidad de incluir material audiovisual y gráfico, sin la necesidad de depender de libros de texto o software comercial, etc... Hay actividades útiles para trabajar todas las áreas y con alumnos de todas las edades.



Para lograr información sobre su utilización en las aulas de apoyo hemos realizado el estudio que describimos a continuación.

2. Metodología de la investigación

2.1. Planteamiento del problema

Entendemos al profesional de la Educación como alguien que posee conocimientos y competencias determinadas y que tiene también responsabilidades. Nos parece necesario detectar las necesidades formativas sentidas por los profesores en ejercicio. Los interrogantes que nos planteamos son varios:

1. ¿Conoce materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa de los alumnos/as con necesidades educativas especiales? ¿Cuáles son?
2. ¿Domina herramientas para encontrar contenidos en la Red y adaptar materiales a las necesidades de sus alumnos?
3. ¿Utiliza habitualmente las TIC en la intervención con alumnado con NEEs?
4. ¿Le han ofrecido formación sobre TIC aplicadas a la Educación Especial? En caso afirmativo, ¿Quién?

2.2. Objetivos de la investigación

No existe un modelo de formación de profesor universalmente aceptado pero a pesar de esta limitación, nos propusimos los siguientes objetivos:

1. Obtener una caracterización socioprofesional de los profesores que trabajan en educación especial.
2. Conocer qué materiales de tecnologías de la información y comunicación les resultan útiles.
3. Recoger sugerencias para su currículo inicial en el área de nuevas tecnologías.

2.3. La muestra

Se ha realizado un diseño no probabilístico por zonas. Se optó por dividir la CAPV en 17 zonas, las mismas en las que intervienen los Centros de Formación e Innovación Educativa-Berritzegunes, que son Bilbao-Abando, Txurdinaga, Sestao, Barakaldo, Ortuella, Basauri-Galdakao, Getxo, Leioa, Durango, Gernika, Donostia, Irun, Eibar, Ordicia, Zarautz, Lasarte-Oria, y Vitoria-Gasteiz. De una población estimada en 1226 profesores se recogieron 351 cuestionarios debidamente cumplimentados. Para ello se contó con la colaboración de algunos Asesores/as de NEE de los Berritzegunes, de alumnos/as y exalumnos/as de la Escuela de Magisterio de Donostia, contactos personales de la investigadora y a determinadas zonas se enviaron los protocolos vía correo postal (basándonos en el listado que utilizan en el servicio del practicum). Se recogieron durante los meses de diciembre, enero, febrero y marzo de 2010/11.

2.4. Instrumento para la recogida de datos

Como el objetivo era recabar la opinión del profesorado, la metodología más apropiada y asequible a nuestras posibilidades era la de encuesta. Se intentó diseñar un instrumento lo suficientemente interesante y atractivo como para motivar la participación. En la carta de presentación se explicaban claramente los objetivos y el carácter anónimo de la investigación. En el cuestionario construido además de los datos personales se diseñaron 5 dimensiones con un total de 88 items, tanto de



respuestas abiertas como cerradas tipo Likert. Los resultados que presentamos corresponden a la tercera dimensión, denominada Trabajo en el Aula y a lo comentado en las conclusiones.

2.5. Análisis de datos

Para la explotación y análisis de datos era preciso utilizar dos estrategias bien diferenciadas, una para las preguntas abiertas y otra para las preguntas cerradas.

En cuanto a las preguntas abiertas, se procedió a una lectura cuidadosa de los comentarios y criterios manifestados en las mismas, agrupando aquellas con contenidos similares y, finalmente indicando la frecuencia de aparición de cada una de ellas. Respecto al análisis de las preguntas cerradas, en general se ha procedido a obtener los porcentajes de sujetos que elegían cada una de las categorías de respuesta, para lo cual se utilizó el programa estadístico SPSS.

3. Resultados

De acuerdo con la estructura del cuestionario presentamos los resultados en dos bloques: 3.1. Características socioprofesionales 3.2. Aplicación de las TICs en las aulas de apoyo.

3.1. Características socioprofesionales del Profesorado

Edad: A partir de los datos, procedentes de la primera pregunta podemos concluir que la media de edad del profesorado que se dedica a tareas de apoyo es de 41 años. En la muestra hay 135 sujetos mayores de 45 años y entre ellos 74 sujetos que tienen más de 50 años. En cuanto al género, según los datos de la segunda pregunta el 90.8 % de los profesores en activo que contestan son mujeres.

En cuanto a su formación académica, el resumen del marco de titulaciones de los encuestados es el siguiente: Hay dos personas que alcanzan el grado de doctor. La mayoría del colectivo posee la titulación de Magisterio y además tienen una licenciatura. Hay un mayor número de licenciados que de diplomados, 193 están en posesión de al menos una licenciatura y 154 docentes afirman que su máximo nivel académico alcanzado es el de diplomatura (pueden tener una o más de una). Varios profesores tienen hasta cuatro titulaciones diferentes y un total de 82 profesores dicen que su único título Universitario en este momento es el de Magisterio (algunos de ellos se encuentran estudiando). Hay una profesora que manifiesta tener cinco títulos universitarios.

Las licenciaturas, en su mayor parte como complemento al Magisterio, se realizan mayormente en las carreras de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, con sus correspondientes especialidades y en menor medida en otras como Empresariales (1), Filologías (3), Antropología Social (1), Geografía e Historia (1).

Cabe reseñar que desde el punto de vista del **género** se mantiene una amplia mayoría de mujeres entre las personas que ocupan los puestos de PT.

Los PTs son fundamentalmente de Bizkaia y Gipuzkoa y en menor medida de Araba, casi una quinta parte. Esta última provincia tiene menos población y en consecuencia menor número de plazas de PT.

La media de años de docencia en EE es de 10.92. Algunos han ejercido en las aulas ordinarias antes de pasar a la EE. Es amplio el porcentaje de profesorado con experiencia en nuestra investigación.

La mayor parte trabaja en un centro público, un 69.3%, frente a un 30.7% que trabaja en la red concertada.



El 66.3% tiene una plaza estable y el 33.7% está en situación de interinidad o sustitución.

El 87.7% de los docentes tienen una dedicación completa a la EE y tan solo un 12.3% tienen parcial.

El 1.1% de los PTs trabajan únicamente en la etapa de infantil, el 33.3% solo en la etapa de primaria y el 23.3% en la de secundaria. Además, una parte trabaja tanto en Infantil como en Primaria (28.4%), otra en las tres etapas de enseñanza (el 11.2%) y el 2% en Aulas de Aprendizaje de Tareas.

Con respecto al tipo de aula, el 89.3% ejerce en aula de apoyo y el 10.7% en aulas estables.

3.2. Aplicación de las TICs en las aulas de apoyo

Estamos interesados en saber si se utilizan estas herramientas en las aulas de apoyo de la CAPV y para ello hemos planteado 4 cuestiones.

1. ¿Conoce materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa de los alumnos/as con NEE? (CE01)

(Número de respuestas válidas: 333)

Un 81.4% de los profesores de apoyo conoce materiales específicos o programas informáticos para la atención educativa de los alumnos con NEEs y un 18.6% afirma no conocer.

A la pregunta de cuáles son, precisan:

A.- Materiales de diferentes comunidades: En la CAPV, materiales de los *Berritzegunes, entre ellos Ikasguay, que es una recopilación de webs interesantes para los alumnos de Primaria realizada por el Berritzegune de Lasarte. Las herramientas Ikasys, de la Federación de Ikastolas de Gipuzkoa y también nombran las guías para la inclusión editadas por Fevas.

- En Navarra, CREENA, el Centro de Recursos para la Educación Especial que tiene en sus fondos una recopilación de programas informáticos tanto en euskera como en castellano.
- En Madrid, la plataforma educativa EDUCAMADRID.
- Disfasia Zaragoza, página web para trabajar el lenguaje.
- En Murcia, UDICOM, unidades didácticas y proyecto pedagógico de compensatoria.
- ARASAAC, portal aragonés de la comunicación alternativa y aumentativa.
- CUADERNIA 2.0, portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha con materiales educativos.
- Orientación Andújar

B.- Por otra parte también nombran las editoriales Zubía- Santillana y Anaya interactiva y los recursos educativos del Ministerio de Educación.

C.- Conocen los siguientes materiales para trabajar diversas áreas: los relacionados con la logopedia, CD rom y webs para trabajar instrumentales, escribir con símbolos, programas de sistemas de comunicación alternativos, cuadernos digitales (ejercicios de primaria y secundaria que se generan en formato PDF), de adaptación visual-atención, leer mejor, Conciencia fonológica, Nubaris, Enséñame a



hablar, Jolas Gaitezen (material multimedia editado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco), Imason (estimulación auditiva), de Aspace y Asociación de sordos, Destino Matemáticas, Estimulación visual y reeducación lectora, memoria-narraciones-comprensión y creadores de caligrafía.

D.- En cuanto a aplicaciones informáticas, herramientas y programas nombran las siguientes: PDL2, Begizorrotz, Comunicate in print, Taquitoscopio, ZacBrowser (primer navegador desarrollado para niños con autismo), Jclic, Aula PT (blog de recursos para padres y maestros de niños con NEE), Pequenet (recurso educativo, primer portal de ocio y educación infantil), Escribir con Símbolos 2000, Pecs, Teach, Pipo, Aquari, Plaphoons, Fondo lector, Programas para el manejo del ratón y adaptadores, Fantastic, Efivis, Blob, Peapo (programa para autistas), Joku Hezitzailleak, Jueduland (blog del MEC, juegos educativos interactivos en línea), Mates Blaster (programa que incluye actividades para todo tipo de operaciones, Autodik (recurso educativo que tiene como objetivo trabajar los errores en la escritura), 2000 text, Chiltopia (materiales educativos divertidos en 5 idiomas), Ardora (aplicación informática para docentes), Urdintxo Pox, Daisy-player (programa que permite oír libros), el conejo lector (programa completo para preescolar) y Kalkupilota (herramienta multimedia para los niños con dificultades en el cálculo matemático).

2. ¿Domina las herramientas para encontrar contenidos en la Red y adaptar materiales a las necesidades de sus alumnos? (CE02)

(Número de respuestas válidas: 336)

El 82.4% contesta de manera afirmativa, aunque algunos más que “dominar”, especifican que “conocen” y un 17.6% afirma que no domina.

“Respecto a CE02 y CE03, considero que no puedo responder de un modo claramente afirmativo o negativo puesto que: Dispongo de herramientas pero no de tiempo y de medios técnicos para llevarlo adelante. También tengo que decir que el centro está haciendo un gran esfuerzo en estos momentos para dotar de mejoras y efectivos medios técnicos”. (C. 144)

“En el ítem CE02 he contestado que si domino las herramientas para encontrar contenidos en la red...porque no podía escoger un término medio. Porque he de decir que si controlo ciertos aspectos de la red para adaptar materiales. Pero tampoco estaría mal aprender más. (C.157)

3.- ¿Utiliza habitualmente las TIC en la intervención con el alumnado conNEEs? (CE03)

(Número de respuestas válidas: 334)

Un 74.0% lo hace, afirma que utiliza habitualmente las TIC en la intervención con el alumnado con NEEs y un 26.0% afirma que no utiliza habitualmente.

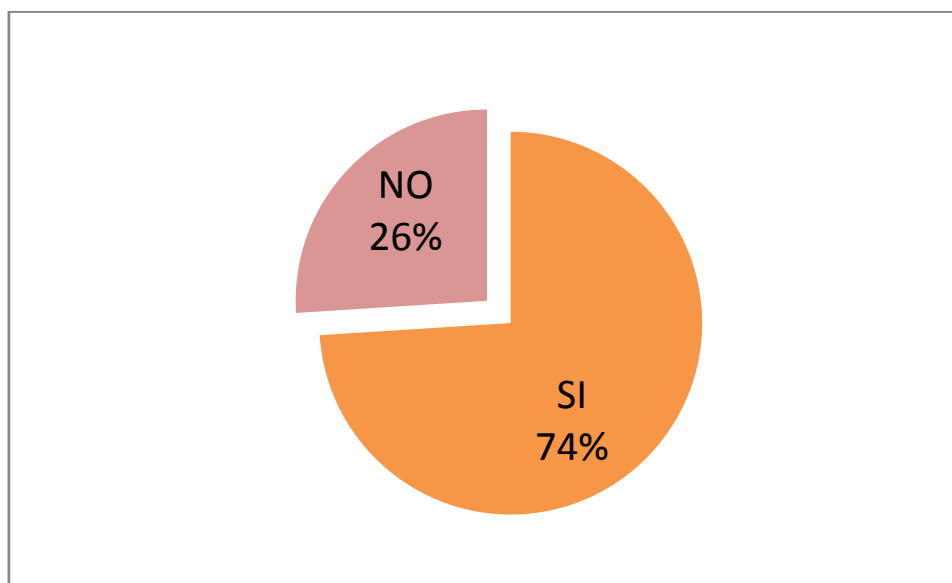


GRÁFICO 1. UTILIZACIÓN DE LAS TICs EN LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON NEES

4.- ¿Le han ofrecido formación sobre TICaplicadas a la Educación Especial? (CE04)

(Número de respuestas válidas: 335)

Al 39.4% le han ofrecido y al 60.6% no le han ofrecido formación en esta área.

A la pregunta de quién les ha ofrecido formación, 79 profesores responden que el Berritzegune, 27 dicen que la Administración Educativa y 24 contestan que el Centro. Hay cuatro profesores que dicen que la Administración Educativa y el Berritzegune (C.95, 135, 201, 205). Algunos comparten los conocimientos entre ellos (C.198), a un profesor le han ofrecido tanto el centro como el Berritzegune* (C.291) y hay un caso al que han ofrecido todos (C.284).

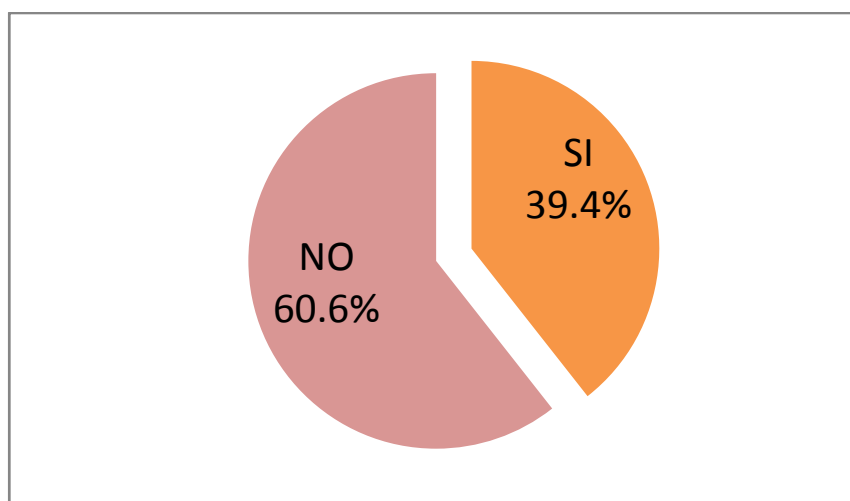


GRÁFICO 2. TICs APLICADAS A LA EE: FORMACIÓN RECIBIDA

En cuanto a los comentarios destacaremos los siguientes:

“Información sí, formación no” (C.106)

“Sería interesante realizar formación en este sentido” (C.334)



“La Administración Educativa propone formación sobre TICS aplicadas a la Educación Especial pero con plazas muy limitadas. En ocasiones, he intentado realizar dicha formación pero no he sido aceptada. Los centros privados tenemos menos posibilidad de participar en esta formación ofrecida por la Administración Educativa”. (C.110)

En algunos centros están satisfechos con los medios de que disponen.

“Se cuenta en el centro con las TICs necesarias para las necesidades de educación especial que en este momento tiene el centro”. (C.137)

Sin embargo algunos profesores cuestionan su eficacia para fomentar las relaciones entre iguales y la inclusión.

“Si ha habido una dotación de medios importante (en el ámbito de la informática), pero no ha hecho que avancemos en la inclusión”. (C.277)

“Se nos está intentando vender que las TIC son la solución a nuestros problemas pero entiendo que la escuela debe impulsar las relaciones entre iguales y relaciones físicamente presentes, no virtuales. TIC sí, pero atentos con sus consecuencias negativas que también existen”. (C.351)

También se resalta la escasez de materiales en euskera.

“Hay mucho material educativo en Internet y casi nada de ello es en euskera”. (C.276)

En síntesis:

- Tres cuartas partes de los PTs utilizan las TICs
- Las plazas para la formación son muy limitadas
- Se cuestiona su utilidad para avanzar en la inclusión
- Hay que facilitar los materiales en euskera

4. Conclusiones

Aunque el profesorado en su mayoría conoce, domina y utiliza las herramientas para encontrar contenidos en la red, hay una importante quinta parte que aún no está familiarizada con las mismas. Demandan cursos y materiales en euskera. Bajo nuestro punto de vista es necesario un debate serio sobre los beneficios e inconvenientes que la aplicación de estas tecnologías puede aportar a la educación especial. Por lo general las opiniones coinciden en la observación de que despiertan la atención y motivación en el alumnado de NEE pero conviene realizar estudios sobre la mejora del rendimiento académico.

Con vistas a un futuro consideramos que se trata de un campo aún por explorar e investigar, no sólo en nuestro entorno próximo sino en diferentes países para establecer las características adecuadas de las TICs en las aulas de apoyo. Los grupos de investigación y desarrollo de las Universidades, tanto del área de Pedagogía como de Informática, podrían mejorar tanto las ayudas técnicas como los programas existentes, y generar más herramientas, demostrando las posibilidades que aporten.

Está claro que en la actualidad el manejo del ordenador es una habilidad imprescindible, ya que la informática ha invadido gran cantidad de los espacios de la vida laboral y cotidiana (Bawdin, 2002).



Referencias Bibliográficas

- BAWDIN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. En *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- CABERO, J.; CÓRDOBA, M; Y FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2007). *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: Mad.
- ORDEN de 30 de julio de 1998 de la consejería de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.
- PASCUAL SEVILLANO, M.A. (2000). Tecnologías de apoyo a la discapacidad y dificultades de aprendizaje. *Comunicar*, 15, 159-167.
- RODRÍGUEZ TORRES, J. (2010). Diseño de materiales y TIC partiendo de las necesidades e intereses de los alumnos. En *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad* (pp. 82-108). MEC: CD rom.
- TÁRRAGA, R. (2007). Recursos informáticos en el aula de Pedagogía Terapéutica. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 27-30.

Reseña Curricular de la autoría

Karmele Aranguren Garayalde es profesora del área de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido profesora en centros de Educación Obligatoria, en la UNED y en la actualidad es profesora de la Universidad del País Vasco. Sus investigaciones principales se centran en el perfil de los profesores de Educación Especial, así como en rúbricas y en el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas por parte de los maestros en formación.

Jose María Etxabe Urbieta es profesor universitario desde el año 1986. Ha impartido numerosas asignaturas, principalmente del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Investiga los trabajos dirigidos que realiza su alumnado, básicamente las competencias cognitivas y los métodos de enseñanza que utilizan en sus secuencias didácticas.



UNA BUENA HERRAMIENTA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA PARA TODOS: WEBQUEST

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Azorín Abellán, Cecilia María

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA cmaria.azorin@um.es

Resumen: La proliferación de WebQuest en Internet nos lleva a cuestionarnos el uso de esta herramienta en el marco de la atención a la diversidad. El profesorado puede y debe programar actividades innovadoras a través de la WebQuest comenzando por un planteamiento inclusivo en su diseño. El objetivo de este proyecto educativo consiste en la elaboración y aplicación de una WebQuest en el aula de educación musical con tercer ciclo de educación primaria (6º curso) del C.E.I.P. Los Álamos de Murcia, con una duración de 5 sesiones. Los resultados revelan el fuerte componente lúdico-motivador que genera en el alumnado este tipo de proyectos y la efectividad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el logro de un aprendizaje significativo y constructivista. Podemos concluir que la WebQuest se configura como una estrategia propicia para favorecer la interacción y retroalimentación de alumnos heterogéneos (puesto que, en la diferencia se encuentra la diversidad) ubicados en un mismo horizonte educativo, hacia una misma dirección (el fin último de la inclusión).

Palabras Clave: Tecnologías de la Información y de la Comunicación, atención a la diversidad, educación inclusiva, WebQuest, trabajo cooperativo.



Introducción

El creciente uso de las aplicaciones tecnológicas por parte del profesorado nos impulsa a reflexionar sobre el diseño de la WebQuest (en adelante, WQ) como herramienta de atención a la diversidad. Como docentes, no debemos caer en el error de programar actividades especiales para alumnos diferentes sino integrar en una misma propuesta didáctica a “todos” nuestros alumnos, adaptándonos a la realidad de nuestro grupo-clase y nutriéndonos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) para otorgar al alumnado una verdadera propuesta integradora sin escisiones. En este sentido se enmarca el pensamiento de García y Cotrina (2006, 113):

“El uso exclusivo de software educativo especial provoca una práctica segregadora respecto a las personas excepcionales, donde el papel del profesorado es de aplicador de recetas (...). El uso de las TIC desde esta perspectiva no supone un elemento de innovación que permita un avance hacia la Atención a la Diversidad, sino más bien lo contrario, las TIC se convierten en una excusa para la exclusión, desde la falacia de la individualización de la enseñanza. Lo que ha cambiado es que se ha ampliado el colectivo destinatario de prácticas excluyentes. El foco de atención se sigue centrando en el sujeto, y en concreto, en aquel o aquella que difiera cognitivamente de la media establecida o en el alumnado que presente dificultades de aprendizaje”.

Tras la actuación de un profesorado realmente comprometido se encuentra una Comunidad Educativa que busca, por antonomasia, la calidad educativa. El cambio de concepción necesario en los contenidos digitales y curriculares (mayor integración y una adecuada respuesta a la diversidad como un principio propio de nuestra tarea diaria) no comienza únicamente en el profesorado sino que afecta a toda una cadena de eslabones que debe participar activamente en esa mejora. Para Arnaiz (2012, 25), “el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas debe ser promovido por la política educativa con el fin de que las mismas puedan ofrecer una educación de calidad para todos”. La idea que debe prevalecer es *una escuela de calidad: una escuela inclusiva para todos*.

Objetivos

1. Reflexionar sobre la necesidad de elaborar materiales didácticos que integren las TIC y la atención a la diversidad como principios fundamentales de mejora educativa.
2. Realizar una revisión teórica sobre la WQ y sus principales componentes e implicaciones.
3. Diseñar una WQ inclusiva para el aula de música en educación primaria.

Sobre el concepto de WQ

El modelo WQ fue creado por Bernie Dodge (1995) en la Universidad de San Diego (Estados Unidos). La WQ destierra la posibilidad de no pensar y realizar trabajos repetitivos sin un componente reflexivo. La tarea debe ir más allá de contestar unas simples preguntas copiando lo que aparece en la pantalla de nuestro ordenador. La idea inicial con la que se creó la metodología de trabajo basada en WQ fue desarrollar en el alumnado la capacidad de navegar por Internet teniendo un objetivo claro, aprender a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes y desarrollar las habilidades de pensamiento crítico. Dodge (1995) define WQ como una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web. Es una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado, indagación e investigación. Se trata de un modelo didáctico de búsqueda y elaboración de la información usando más apropiadamente los recursos de Internet. En suma, pretende rentabilizar el tiempo de los estudiantes y centrarse más en el uso de la información que en su búsqueda, reforzando así los procesos intelectuales y niveles de análisis, síntesis y evaluación.



Por otro lado, se construye una tarea que resulta motivadora, atractiva e interesante para el alumnado que involucra habilidades cognitivas de alto nivel. Además, su fundamentación parte del enfoque constructivista, el alumnado debe entender y transformar la información, fomenta habilidades de cooperación y el trabajo grupal, pues se trata de crear un producto final común. Sendos autores destacan la idea de crear un producto al finalizar la WQ. Cintado (2010), considera que se trata de una actividad encuadrada en la metodología de proyectos porque el alumnado tiene que realizar una secuencia de actividades, evaluar información y llegar a lograr un producto final. Según Del Moral y Villalustre (2007), una WQ es la formulación de una actividad de investigación orientada a la resolución de un problema o realización de un proyecto mediante una metodología colaborativa en pequeños grupos de trabajo y empleando como principales recursos aquellos que ofrece Internet. Esta metodología colaborativa, implementa en la praxis educativa múltiples elementos del aprendizaje cooperativo. En este sentido, Del Moral y Villalustre (2011) afirman que las WQ son estrategias didácticas que favorecen el acceso, selección y utilización de la información digital para la realización de proyectos de colaboración. Además, posibilitan una enseñanza más flexible y abierta potenciadora del trabajo autónomo, logrando así que el alumno alcance un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje.

Subyace la idea de transformación de la información durante el proceso llevado a cabo en la WQ, que es compartida por varios autores; Barba (2002), Rodríguez (2003) y Fierro (2005). Para Fierro (2005), una webquest es una estrategia de investigación guiada, que se sirve de recursos procedentes de Internet y tiene en cuenta el tiempo del alumno, se organiza siguiendo las pautas del trabajo cooperativo donde cada alumno se hace responsable de una parte del trabajo. En esta línea de transformación continúa la definición establecida por Barba (2002), quién afirma que la WQ es una actividad de investigación guiada con recursos de Internet y un trabajo cooperativo en el que cada persona es responsable de una parte. Obliga a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel y prioriza la transformación de la información. Rodríguez (2003) expresa que se trata de una metodología de aprendizaje basada en los recursos que proporciona Internet que incitan a los alumnos a investigar, potencian el pensamiento crítico y toma de decisiones, contribuye a desarrollar capacidades llevando así a los alumnos a transformar los conocimientos adquiridos.

Según Pozuelos (2006), lo que diferencia esta estrategia metodológica de otras es su finalidad, su estructura y la utilización del ordenador como soporte y vehículo para el desarrollo didáctico e Internet como fuente y canal de información. Otra cuestión ineludible es la inmensa información contenida en la red. Para Cintado (2010), el uso de las WQ otorga una respuesta a cómo guiarse por la maraña de información almacenada virtualmente y seleccionar los contenidos adecuados, permitiendo ayudar al alumnado a conseguir resultados positivos. En esta dirección, la WQ se considera una herramienta de atención a la diversidad eficaz. Barbosa (2010) afirma que las WQ se basan en técnicas de trabajo grupal por proyectos y en la investigación como actividades básicas de enseñanza-aprendizaje. Ello se relaciona con una adecuada atención a la diversidad, se trata de un enfoque metodológico que asume los principios de la escuela comprensiva, contribuyendo de este modo al logro de la escuela inclusiva. Según Railsback (2002), la WQ resulta de utilidad para:

- Preparar al alumnado para la vida a través del desarrollo de proyectos centrados en problemas o temas de la vida cotidiana.
- Establecer una conexión entre el aprendizaje escolar y la realidad, lo que proporciona un valor significativo al currículo.
- Construir el conocimiento de forma conjunta, desde una perspectiva multi e interdisciplinar.
- Fomentar el uso de fortalezas individuales por parte del alumnado.



- Mejorar el desarrollo de habilidades sociales y el uso de la tecnología.
- Realizar contribuciones a la escuela y a la comunidad.

A modo de reflexión es prioritario considerar el valor de las TIC en la atención a la diversidad. García y Cotrina (2006) entienden que las TIC no son un fin en sí mismas sino un medio y un recurso que debe integrarse con naturalidad en la escuela. Su valor como instrumentos de cambio y transformación de la realidad escolar (innovación) dependerá en gran medida del uso que se haga de ellas. Si las TIC sirven para flexibilizar los procesos de comunicación y participación de la comunidad educativa, individualizar la enseñanza y compensar situaciones de desventaja constituirán una herramienta de gran valor para caminar hacia una escuela más integradora. Según García y Cotrina (2006, 110):

“Las TIC emergen como herramientas facilitadoras de procesos de interacción, integración y socialización. La capacidad de estas tecnologías para permitir al alumnado con algún tipo de discapacidad minimizar las limitaciones sensoriales, cognitivas, motóricas o comunicativas, derivadas de dichas situaciones, supone un factor de formidable potencia para apoyar los procesos de integración social y educativa en la medida que ayudan a normalizar su proceso escolar.”

En definitiva, la WQ es una herramienta innovadora, inclusiva y lúdica que permite dar respuestas eficaces a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en una escuela para todos (integradora).

Tipos de WQ

Podemos distinguir dos tipos principales de WQ. Dodge (1995) clasifica las WQ en:

1. *WQ de corta duración o a corto plazo*: cuyo objetivo es la adquisición e integración del conocimiento (diseñadas para aprender unos contenidos determinados) con una duración de una a tres sesiones de clase.
2. *WQ de larga duración o a largo plazo*: cuyo objetivo es la extensión y procesamiento del conocimiento (son propuestas para trabajar en el aula una serie de tareas que suele culminar con una exposición apoyada en una presentación visual) y la duración oscila entre una semana y un mes de clase.

No obstante, dependiendo del uso, objetivos y temporalización que necesitemos, destaca una nueva propuesta de WQ para presentar-evaluar contenidos que ha sido denominada como *MiniQuest*, una versión más pequeña de WQ con sólo tres pasos de su estructura original: escenario, tarea y producto. Su duración puede ser de una o media clase y sirve como iniciación para comenzar con un tema, se trata de una estrategia rápida de trabajo en el aula sobre un ámbito determinado.

Reglas para escribir una buena WQ y elementos de la misma

Toda WQ necesita seguir en su elaboración unas pautas mínimas para la consecución de un material didáctico de calidad. Dodge (2001) propone cinco reglas de oro para hacer una buena WQ basándose en la palabra inglesa *focus* que significa *centrar* y establece el siguiente acrónimo:

- **F**ind great sites: localiza buenos sitios (Web).
- **O**rchestrate your learners and resources: organiza a tus alumnos y los recursos.



- **Challenge your learners to think:** motiva a tus alumnos a pensar.
- **Use de medium:** utiliza el medio.
- **Scaffold high expectations:** crea un andamiaje para lograr expectativas elevadas.

Dodge (1995) establece los elementos y pasos a seguir en el diseño de la WQ: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión.

1. **Introducción:** orienta al alumno sobre lo que se va a encontrar e incrementa su interés por la actividad (es importante la originalidad y creatividad con la que se presente la información para captar la atención del alumnado). Se otorga información motivadora, expresando de forma animada aquello que el alumno encontrará a lo largo de la WQ, incentivando su participación en el proceso didáctico y presentando el tópico o núcleo temático. La elección del tópico exclusivamente por parte del profesorado se aleja de otras posibilidades democráticas, dialogantes y participativas con el alumnado. No obstante, ello puede suponer un aspecto positivo. Según García y Cotrina (2006), las WQ pueden centrarse en el descubrimiento de la diferencia y son muy útiles para trabajar temas que no se encuentran presentes en el currículo convencional. Lo realmente atractivo para la atención a la diversidad es que las investigaciones no responden a un tema tradicional sino a un tópico que pretende conectar con los intereses del alumnado o despertar su interés. El contenido que se desarrolla en las WQ se enriquece a través de la implicación de diferentes áreas de conocimiento (interdisciplinariedad) rompiendo las barreras entre ellas para transformarse en espacios globalizadores, acercándose a la realidad del niño/a. A través de esta estrategia pueden ser descubiertos contenidos que tradicionalmente se trabajan de forma fragmentada en la escuela lo que le otorga incluso mayor relevancia. García y Cotrina insisten en que se trata de una estrategia que implica la participación integrada del lenguaje (codificación, diálogo, conversación), autonomía (física, personal, social y moral), afectividad (en relación a las normas, valores, responsabilidad, cooperación, solidaridad y especialmente, la valoración de la diferencia) y procesos cognitivos (memoria, relación espacio-temporal, planificación de la acción...) que se configura como la base de la interacción, aprendizaje y desarrollo. Todo ello respalda la importancia de valorar esta estrategia como elemento positivo en el ámbito de la atención a la diversidad.
2. **Tarea:** es una descripción de algo realizable e interesante que los alumnos deberán haber realizado al final de la WQ. Según Dodge (2002), podemos encontrar en una WQ sendas tareas científicas, emisión de juicio, diseño, repetición, periodísticas, construcción de consenso, compilación, persuasión, analíticas, misterio, autoconocimiento, producción creativa...
3. **Procedimiento (proceso):** pasos que el alumno debe seguir para realizar la tarea. En ocasiones, los enlaces (recursos) se incluyen en cada paso. La descripción del proceso debe ser clara y concisa para conectar mejor con el alumno. La WQ se diseña desde una perspectiva de trabajo cooperativo, formulándose actividades que propicien la colaboración mutua, solidaridad, compromiso grupal e interdependencia positiva.
4. **Recursos:** lista de sitios Webs que el profesor ha analizado y que ayudarán al alumno para realizar la tarea. También se incluyen fichas y documentos que el docente puede incluir para enriquecer la WQ contextualizando y adaptando los recursos utilizados a la realidad de su grupo-clase.



5. *Evaluación*: aquellos criterios que el alumno ha de conocer sobre cómo se evaluará su trabajo. Deberán establecerse metas claras, valorar las tareas realizadas a nivel individual y grupal e involucrar a los discentes en el proceso de evaluación (autoevaluación, incentivos...).
6. *Conclusión*: resume la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso de tal manera que extienda y generalice lo aprendido.

También podemos incluir otros apartados como:

- a. *Créditos y referencias*: fuentes de imágenes, música, texto, vídeo... y agradecimientos.
- b. *Autor*: descripción tarea docente-investigadora del creador de la WQ, se trata de una breve reseña en la que se aporta información sobre el autor.

Para Dodge (2002), el proceso de creación de una WebQuest tiene las siguientes partes:

- Seleccionar el tópico o problema adecuado a la WQ
- Seleccionar el modelo de diseño
- Describir cómo se evaluará al alumnado
- Diseñar el proceso
- Revisarlo y mejorarlo

Según March (1998), para que una WQ se considere de calidad es importante tener en cuenta los siguientes aspectos que integran la hoja de evaluación de la WQ:

- Un comienzo atractivo
- La calidad de la pregunta-tarea
- Base de conocimiento común para todo el grupo
- Definición de roles
- Retroalimentación del mundo real
- Conclusión de la WQ

Metodología y desarrollo (actividades)

Este proyecto de innovación educativa consiste en la aplicación de una WQ en el aula de educación musical con tercer ciclo de educación primaria (6º curso). Bajo el enfoque del trabajo cooperativo y atención a la diversidad, se propone la realización de una propuesta inclusiva cuyos ejes vertebradores del proceso de enseñanza-aprendizaje giran en torno a la temática *música, diversidad* y *TIC*. Se ha llevado a la praxis escolar con 25 participantes (15 niñas y 10 niños) con una duración de 5 sesiones en el C.E.I.P. Los Álamos de Murcia, un centro que alberga gran heterogeneidad de alumnado y cuyas señas de identidad se asientan bajo los principios de la escuela comprensiva, y por ende, inclusiva.



La WQ “Vamos al teatro: *El fantasma de la ópera*” puede consultarse en la dirección <http://redesformacion.jccm.es/webquest/contenido/mostrar/938/1>. Comienza con la recepción del alumnado con la banda sonora original en el aula a su llegada. Recibir al grupo-clase con música de fondo supone un buen recurso para desconectar de una clase y comenzar con otra. Se trata de una estrategia para captar su atención, curiosidad y motivación por el tema que se va a presentar. A continuación se expone la presentación visual de la WQ que aparece reflejada en las siguientes imágenes a modo de guía docente:

<p>EL MUSICAL</p>	<h3>PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</h3> <p>Orden Oficial de la REGIÓN de MURCIA Número 137 Jueves, 17 de junio de 2010</p> <p>I. COMUNIDAD AUTÓNOMA</p> <p>3. Otras organizaciones</p> <p>Consejería de Educación, Formación y Empleo</p> <p>10896 Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.</p>
<h3>CURRÍCULO EDUCACIÓN PRIMARIA</h3> <p>Número 211 Miércoles, 12 de septiembre de 2007 Página 26307</p> <p>I. COMUNIDAD AUTÓNOMA</p> <p>1. DISPOSICIONES GENERALES</p> <p>Consejo de Gobierno</p> <p>10886 Decreto nº 286/2007 de 1 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</p> <p>Entre el ámbito interdisciplinario de trabajo instrumental, lingüístico, matemático, científico y tecnológico.</p> <p>La etapa de la Educación Primaria es especialmente importante, ya que en ella se inicia la construcción del género y se pone en marcha de todo el aprendizaje posterior. Para ello, es necesario que el alumnado, en particular mediante las competencias básicas, se adquiera el hábito de los conocimientos científicos y tecnológicos de nuestra tradición cultural, así como los que se han desarrollado en los últimos años, y que son el resultado de la aplicación de la tecnología y el uso del conocimiento para resolver y mejorar su entorno de la ciudadanía globalizada a la que pertenecen.</p>	<h3>CONTEXTUALIZACIÓN</h3> <ul style="list-style-type: none"> Unidad Didáctica: <i>¿Vamos al teatro?</i>, Tercer Trimestre Temporalización: 3 sesiones (música=1 sesión semanal) Grupos heterogéneos de 3 alumnos (ACNEAE) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Alumno por encima: talento en música</p> <p>Alumno medio</p> <p>Alumno por debajo: dificultades de aprendizaje asociadas a inteligencia Emata</p> </div> <p>DIVERSIDAD I G U A L D A D</p>
<h3>ESTUDIO DEL MUSICAL COMO GÉNERO</h3>	<h3>WEBQUEST APRENDE (CM) AULA ABIERTA</h3> <ul style="list-style-type: none"> http://redesformacion.jccm.es/webquest/primaria/aula_abierta/45/243



<h2>WEBQUEST</h2> <p>▪ http://redesformacion.jccm.es/webquest/contenido/mostrar/a381a</p> 	<h2>ELEMENTOS/CONDICIONES APRENDIZAJE COOPERATIVO</h2> <table border="1"><tr><td>PEQUEÑO GRUPO (3 ALUMNOS)</td><td>TRABAJO COOPERATIVO</td><td>DIVERSIDAD (AGRUPAMIENTO HETEROGÉNEO)</td></tr><tr><td>INTERDEPENDENCIA POSITIVA (TAREAS, ROLES, MATERIALES)</td><td>OBJETIVOS COMÚN</td><td>IGUALDAD DE OPORTUNIDADES</td></tr><tr><td>RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL</td><td colspan="2">HABILIDADES DE EQUIPO</td></tr></table>	PEQUEÑO GRUPO (3 ALUMNOS)	TRABAJO COOPERATIVO	DIVERSIDAD (AGRUPAMIENTO HETEROGÉNEO)	INTERDEPENDENCIA POSITIVA (TAREAS, ROLES, MATERIALES)	OBJETIVOS COMÚN	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	HABILIDADES DE EQUIPO	
PEQUEÑO GRUPO (3 ALUMNOS)	TRABAJO COOPERATIVO	DIVERSIDAD (AGRUPAMIENTO HETEROGÉNEO)								
INTERDEPENDENCIA POSITIVA (TAREAS, ROLES, MATERIALES)	OBJETIVOS COMÚN	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES								
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	HABILIDADES DE EQUIPO									
<h2>FUNCIONES DEL PROFESOR</h2> <table border="1"><tr><td>MEDIADOR</td></tr><tr><td>OBSERVADOR</td></tr><tr><td>FACILITADOR</td></tr></table>	MEDIADOR	OBSERVADOR	FACILITADOR	<h2>GRACIAS POR VUESTRA ATENCIÓN</h2> 						
MEDIADOR										
OBSERVADOR										
FACILITADOR										

Las actividades a realizar por parte del alumnado son las siguientes:

- Elaboración de un listado con 10 nombres de musicales. Búsqueda de información a través del enlace propuesto en la WQ. Con esta actividad se pretende que el alumnado adquiera unos conocimientos mínimos sobre algunos de los musicales más representativos. Ejemplo: *West Side Story*, *Evita*, *El rey león*, *Grease*, *Chicago*, *Mamma Mia!*, *Billy Elliot*, *La bella y la bestia*, *My Fair Lady*, *Jesucristo Superstar*, *Los miserables*...
- Redacción grupal del argumento de "El fantasma de la ópera" y descripción de los dos personajes principales de la trama. Ejemplo: *Nos encontramos en el Teatro de la Ópera de París. Estamos en el ensayo de la ópera Hannibal. Mientras canta una de las protagonistas de la ópera, Carlotta, cae un telón de fondo que casi la mata. Se oye un grito: ¡Es el fantasma de la ópera!, enfadada, Carlotta se niega a cantar. Madam Giry, sugiere que su amiga Cristine Daaé ocupe el lugar de Carlotta. Cristine ha estado tomando lecciones de canto de un misterioso maestro. Al estreno de esta ópera asiste Raúl, un noble patrocinador del teatro. Pasa al camerino de Cristine al terminar la función para invitarla a cenar y esta le dice que no puede ir porque su maestro, "El Ángel de Música" es muy estricto. Cuando Raúl se marcha, el fantasma aparece y se lleva a Cristine a su morada subterránea. Personajes principales: Christine Daaé es una bella e inocente cantante y bailarina. Perdió a su padre, un magnífico violinista que le prometió que algún día un ángel de música bajaría del cielo y cuidaría de ella. Fue adoptada por Madame Guiry. Cree que quien le enseña a cantar es "El Ángel de la Música" y no el fantasma de la ópera. Erik (el fantasma) es un compositor y artista que vive en los laberintos de la ópera para ocultar al mundo su gran deformidad, que cubre con una máscara. Aterroriza a los dueños y los colaboradores de la ópera.*



Después de una infancia cruel ante el rechazo de su madre y de la sociedad, se instala en la ópera y se enamora (obsesiona) de la corista y bailarina Christine Daaé.

- Realización de una ficha individual con preguntas sobre el argumento.
- Visionado del vídeo ubicado en http://www.youtube.com/watch?v=M-tlx1ap2_E de la canción principal de la banda sonora original de “El fantasma de la ópera” y ficha con cuestiones relacionadas con el vídeo para contestar grupalmente.
- Instrumentación con flauta e instrumentos de percusión de altura indeterminada de la BSO “El fantasma”
- Elaboración de cartulinas de colores con los principales personajes. Se trata de fusionar la educación musical y plástica (educación artística) con la coordinación del profesorado de ambas disciplinas a través de un enfoque interdisciplinar, transversal y global.
- Representación del musical (meta común final): escenificación mediante una actuación de las actividades trabajadas en la WQ, se trabajarán los siguientes roles: narrador (que leerá el argumento elaborado en la actividad dos), el flautista (que tocará la partitura ensayada en la actividad cinco) y el artista (que mostrará al público asistente las cartulinas con las imágenes elaboradas en la actividad seis al tiempo que el narrador cuenta la historia. La intención de esta WQ es conseguir que el alumnado participante en ella contribuya según sus posibilidades al éxito del grupo en la actuación, para ello se seleccionan discentes por tríos heterogéneos (el narrador será un alumno medio, el flautista un talento en música y el artista un alumno con inteligencia límite). La finalidad es la realización de un proyecto en el que todos aportan su contribución de forma activa, logrando así un verdadero aprendizaje significativo, cooperativo e inclusivo en una escuela para todos.

Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos en la evaluación de la WQ muestran el interés del alumnado y la participación activa del mismo en el desempeño de las tareas propuestas. La creación de material didáctico original a través de las TIC por parte del profesorado se diferencia de los libros en formato impreso positivamente, conectando con los discentes de un modo próximo a sus intereses. A su vez, se ha constatado que es posible lograr una fusión enriquecedora a partir de un programa pedagógico interdisciplinar (unión educación plástica y educación musical), combinando elementos y actividades desde la perspectiva de la globalización, un valor emergente que en la actualidad se hace indispensable en el aula (siendo, a su vez, un marco de coordinación conjunta y recíproca entre el profesorado de ambas materias). A lo largo del proceso, ha habido una motivación creciente por parte del alumnado en la representación del musical (última actividad) a la hora de proyectar en una actuación final (tarea común) los aprendizajes adquiridos a lo largo de la WQ. La heterogeneidad de los grupos de trabajo establecidos ha enriquecido la propia propuesta. Precisamente, esa diversidad en la configuración de equipos ha supuesto la potenciación de los mismos. En definitiva, la WQ se configura como una herramienta idónea de inclusión digital. En esta coyuntura surge la reflexión de Soto y Fernández (2003, 35):

“El concepto de Inclusión Digital se traduce, en contextos escolares, en conseguir la máxima utilización de los recursos informáticos tanto para atender al alumnado con necesidades educativas específicas como para la normalización de las TIC de uso común (diseño para todos), y la preparación/formación del profesorado en su transformación, uso y aprovechamiento, contemplando la adquisición y adaptación de hardware y software adecuado a las necesidades de este alumnado (...), fomentando el diseño accesible en la elaboración de recursos (tanto comunes como específicos) multimedia y servicios de red e Internet; e impulsando la formación y la creación de grupos de trabajo,



seminarios y proyectos de innovación e investigación educativa cuyas líneas de acción se centren en la utilización y/o análisis, catalogación y evaluación de las TIC en la atención a la diversidad”.

Para terminar, se anima a los profesionales de todos los niveles educativos a utilizar esta herramienta dado su sencillo uso y posibilidades integradoras así como a visitar la WQ “*Vamos al teatro: El fantasma de la ópera*”, una propuesta didáctica innovadora concebida desde una “escuela para todos”.

Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, 1, 25-44.
- BARBA, C. (2002) La investigación en Internet con las WebQuest. *Comunicación y Pedagogía*, 185, 62-66.
- BARBOSA, F. (2010) La webquest como estrategia de aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento. *Revisión Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-9.
- CINTADO, S. (2010) Webquest. Hoy trabajamos con el ordenador. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-8.
- DEL MORAL, M. E., y VILLALUSTRE, L. (2007) Ruralnet: prácticas virtuales de aprendizaje colaborativo a través de WebQuest. *Revista de Medios y Educación: Pixel-Bit*, 29, 25-35.
- DEL MORAL, M. E., y VILLALUSTRE, L. (2011) Webquest y wikis: Búsqueda de información en red y desarrollo de competencias en colaboración. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol 12, 1, 190-208.
- DODGE, B. (1995) WebQuests: a technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, 1, (2) 10-13.
- DODGE, B. (2001) FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and leading with technology*, 28, 8, 6-9.
- DODGE, B. (2002) Tareonomía del WebQuest: una taxonomía de tareas. Eduteka. Consultado el 20 de julio de 2012, disponible en <http://www.eduteka.org/modulos/7/225/65/1>.
- FIERRO, J. L. (2005) La oportunidad WebQuest. Revista en línea del grupo DIM. Consultado el 20 de julio de 2012 desde: <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n2a1.pdf>
- GARCÍA, M.C., y COTRINA, M. (2006) Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad. *Tavira*, 20, 107-121.
- MARCH, T. (1998) WebQuest rubric. Consultado el 20 de julio de 2012, disponible en <http://www.ozline.com/webquests/rubric.html>
- POZUELOS, F. J. (2006) Integración escolar y las tecnologías de la información y comunicación (TIC): Algunos obstáculos, riesgos y límites. *Cooperación Educativa. Kikiriki*, 79, 15-25.
- RAILSBACK, J. (2002) Project-Based Instruction: Creating Excitement for learning. Portland, OR: Regional Educational Laboratory. Consultado el 20 de julio de 2012 desde http://educationnorthwest.org/webfm_send/460
- RODRÍGUEZ, E. (2003) WebQuest: Una metodología para enseñar con Internet. Consultado el 20 de julio de 2012 desde: <http://platea.pntic.mec.es/erodri1/>
- SOTO, F. J., y Fernández, J. J. (2003) Realidades y retos de la inclusión digital. *Comunicación y Pedagogía*, 192, 34-40.

Reseña Curricular de la autoría

Cecilia M^a Azorín Abellán es Maestra especialista en Educación Musical (Premio Extraordinario Fin de Carrera, Universidad de Murcia) y Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.



IMPACTO DEL PROYECTO DESCARTES EN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE SECUNDARIA

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Barbarán Sánchez, Juan Jesús

Dpto. de Álgebra, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada. C/ El Greco, 10, 51002, Ceuta, ESPAÑA barbaran@ugr.es

Huguet Ruiz, Ana

Dpto. de Lengua castellana y Literatura, IES "Almina". C/ Calderón de la Barca, 28, 51002, Ceuta, ESPAÑA ana.huguet@ficus.pntic.mec.es

Resumen: En esta ponencia presentamos los resultados de una investigación llevada a cabo con alumnos de 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en la que estudiamos si el uso continuado en el aula de ciertas unidades del Proyecto Descartes, desarrolla su competencia matemática y lingüística de manera más eficaz que si no se utilizan. La muestra estuvo formada por 83 alumnos de un instituto de titularidad pública. El diseño de la investigación fue cuasi-experimental comparativo con dos grupos experimentales y dos grupos control. La selección de los alumnos y de los grupos fue aleatoria. Al pertenecer los sujetos a dos estados de control, se subraya en el diseño la característica pretest-postest. El instrumento utilizado para medir la competencia matemática fue una prueba de elaboración propia. En el caso de la competencia lingüística se usó la batería de aptitudes diferenciales y generales. Los resultados obtenidos permiten afirmar que, si se utilizan ciertas unidades didácticas del proyecto Descartes con alumnos de 4º de ESO, entonces se desarrolla su competencia matemática de forma más eficaz que si no se usan. Con respecto a la competencia lingüística, no se observa una mejora estadísticamente significativa.

Palabras Clave: matemáticas, tecnología en la enseñanza, educación secundaria.



Introducción

La sociedad en la que vivimos demanda una educación en la que la innovación sea uno de sus pilares fundamentales. En la actualidad, vivimos en un mundo en el que las nuevas tecnologías están presentes en nuestra vida cotidiana, y la escuela, como elemento vertebrador de la formación de la ciudadanía, no puede ser ajena a ello. Las tecnologías para la información y comunicación (TIC) son un conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos que permiten producir, adquirir, almacenar o tratar la información, la voz, la imagen o los datos (Rosario, 2005). Numerosos autores (Cabero, 2000; Monimó, Sigalés y Meneses, 2008) consideran indiscutible la necesidad y conveniencia del uso de las TIC en el aula, sin embargo, otros autores lo ponen en duda (Aguaded y Cabero, 2002; Majó y Marqués, 2002; Cabero, 2004; Rodríguez, 2009).

Otro aspecto a tener en cuenta es el interés creciente de la comunidad educativa por fomentar el desarrollo de las competencias básicas de nuestros alumnos de Secundaria, cuestión planteada en la ley orgánica 2/2005, de 3 de mayo. En esta ponencia nos centraremos en dos de ellas: la competencia matemática y la competencia lingüística.

La competencia matemática ha sido definida por diferentes autores e instituciones (Niss, 2002; OCDE, 2006; Escamilla, 2008; Rico y Lupiáñez, 2008). Niss afirma que la competencia matemática *“es la habilidad de entender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de situaciones y contextos intra y extra matemáticos, en los que éstas juegan o podrían jugar un papel”* (Niss, 2002, p. 7). Destacamos en esta definición su no alusión a contenidos. Niss (1999) identificó ocho competencias que dividió en dos grupos:

- Las referidas a la habilidad de preguntar y contestar las preguntas en y con las matemáticas, que son: pensar matemáticamente, modelizar matemáticamente, plantear y resolver problemas matemáticos, y argumentar matemáticamente.
- Las que tienen que ver con la habilidad de utilizar el lenguaje y las herramientas matemáticas, y son: representar entidades matemáticas (objetos y situaciones), utilizar símbolos y formalismos matemáticos, comunicarse en, con y sobre las matemáticas, y utilizar recursos y herramientas.

Entre las pruebas existentes para medir la competencia matemática, destacamos a nivel internacional la prueba PISA (Programme for International Student Assessment). El estudio PISA ha sido uno de los marcos que más ha aplicado el concepto de competencias y, en consecuencia, un referente sustancial a la hora de caracterizar las competencias matemáticas ya citadas anteriormente. En lo que se refiere a nuestro país, destacamos las pruebas de diagnóstico que se realizan cada año a los alumnos de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO.

La presencia de las TIC en las propuestas curriculares de Matemáticas es un hecho como podemos comprobar en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y más concretamente en el RD 1631/2006 de 29 de diciembre. Sin embargo, no se hace referencia a ellas en los criterios de evaluación. Coincidimos con Jonassen, Carr y Ping (1998) cuando afirman que los estudiantes deben aprender con la tecnología y no de ella. Algunos autores (Cabero, 1999; Beltrán, 2001; Kennedy, Odell y Klett, 2001) señalan que las principales ventajas del uso de las TIC en el aula de matemáticas son, entre otras, la flexibilidad instruccional, la complementariedad de códigos y aumento de la motivación.



Entre los diferentes recursos didácticos digitales existentes, nos planteamos usar el proyecto Descartes (que puede consultarse en la web <http://recursostic.educacion.es/descartes/web/>) promovido por el Ministerio de Educación, cuyo objetivo principal es promover nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas integrando las TIC en el aula como herramienta didáctica. Entre las bondades del citado proyecto, destacamos que los materiales didácticos que ofrecen son controlables por el profesor en un tiempo razonable, son fáciles de usar por los alumnos, cubren los contenidos del currículo correspondiente al curso donde se vaya a usar y son adaptables por cada profesor a la metodología que crea más conveniente para los alumnos con los que se va a trabajar.

En los últimos años se han llevado investigaciones relacionadas con la utilidad de las TIC en matemáticas desde distintos puntos de vista (Ángel y Bautista, 2001; Castillo, 2008; Contreras de la Fuente *et al*, 2005; Santandreu y Gisbert, 2005; García y Romero, 2009). Con este trabajo pretendemos estudiar si el uso continuado en el aula de ciertas unidades didácticas del proyecto Descartes desarrolla la competencia matemática y lingüística de los alumnos de 4º de ESO de forma más eficaz que si no se utilizan.

Diseño

El diseño de esta investigación fue un diseño cuasi-experimental comparativo de dos grupos, sobre un total de cuatro grupos de alumnos de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se eligieron al azar dos grupos como experimentales y los otros dos tuvieron la condición de grupos control. La selección de los alumnos que conformaron los grupos fue aleatoria. Como describiremos más adelante, los alumnos fueron evaluados antes y después de que se desarrollase esta experiencia didáctica, lo que subraya en el diseño la característica pretest-postest.

Participantes

En nuestra investigación participaron un total de 83 alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, 44 niñas y 39 niños, de edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Los grupos experimentales estaban formados por un total de 43 alumnos y los grupos control, por 40. Los alumnos pertenecían al Instituto de Enseñanza Secundaria "Almina" (de titularidad pública) de Ceuta. El centro pertenece a un contexto social, cultural y económico que podemos considerar medio.

Hipótesis

Las hipótesis de nuestro estudio son las siguientes:

Hipótesis I: Si se utilizan de forma continuada ciertas unidades didácticas del proyecto Descartes con alumnos de 4º de ESO, entonces se desarrolla su competencia matemática de forma más eficaz que si no se usan.

Hipótesis II: Si se utilizan de forma continuada ciertas unidades didácticas del proyecto Descartes con alumnos de 4º de ESO, entonces se desarrolla su competencia lingüística de forma más eficaz que si no se usan.

VARIABLES

En este apartado describimos las variables utilizadas en nuestro estudio. Incluimos un total de 3 variables.

A. Variable independiente: el programa de enseñanza basado en el uso continuado en el aula de Matemáticas de ciertas unidades didácticas del proyecto Descartes.



B. Variables dependientes: la competencia matemática y la competencia lingüística.

Los valores de las variables dependientes vinieron dados:

- En el caso de la competencia matemática, por la puntuación obtenida por cada alumno en la prueba que describiremos más adelante. Los ejercicios se puntuaron siguiendo el siguiente criterio:

0: Respuesta incorrecta o sin respuesta

1: Respuesta parcialmente correcta

2: Respuesta correcta

- En el caso de la competencia lingüística, por la suma de las puntuaciones obtenidas por el alumno en las pruebas de habilidad mental verbal y capacidad para completar oraciones, dentro de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG) "M" renovado, cuya descripción puede consultarse en Yuste, Martínez y Galve (2007).

De esta forma, el rango de valores enteros de cada una de las variables dependientes estudiadas fue el siguiente:

Variable dependiente	Rango de valores enteros
Competencia matemática	0-10
Competencia lingüística	0-64

Tabla 1. Recorrido de valores de las variables dependientes.

Las variables intervinientes que podían, a priori, estar sistemáticamente relacionadas con la variable independiente, y que podían afectar de forma diferencial a los valores de las variables dependientes que se consideraron fueron las siguientes: metodología empleada, dificultad en el aprendizaje de la matemática y de la lengua, asistencia a clase y nivel socio-cultural de la familia.

Material

El material usado por los alumnos son las unidades didácticas citadas a continuación y extraídas en su totalidad del proyecto Descartes:

- Coordenadas cartesianas.
- Funciones: expresiones gráfica y verbal.
- Estudio gráfico de las características globales de una función.
- Funciones. Formas de expresar una función.

Además se les repartió a los alumnos una guía de cada una de las actividades que iban a realizar que, en esencia, era el contenido de la unidad didáctica.

Este reparto se hizo antes de que empezaran a trabajar cada unidad y su objetivo es facilitar el seguimiento de la misma de una forma ordenada, así como servir de guía a la hora de hacer anotaciones en el cuaderno de apuntes de la materia. También se ha usado la pizarra digital, que ha



facilitado las explicaciones del profesor y les ha servido de guía auxiliar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

Instrumentos

Los instrumentos para la recogida de datos usados en este estudio son los siguientes:

- Una prueba de elaboración propia con la que medimos el desarrollo de la competencia matemática. La construcción de las preguntas de la prueba se ha llevado a cabo, en la mayor parte de los casos, a partir de las que aparecen en las pruebas PISA para matemáticas, que consideramos adecuadas ya que éstas van dirigidas a alumnos de 15 años. La prueba consta de un total de 5 preguntas con las que medimos la capacidad de conocer la existencia y propiedades de diversas herramientas y ayudas tecnológicas para la actividad matemática, su alcance y limitaciones, así como a usarlas de forma reflexiva. También cuantificamos la capacidad de modelizar matemáticamente, representar entidades matemáticas, comunicarse en, con y sobre las matemáticas. El tiempo para realizar esta prueba es de 50 minutos.
- La batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG) "M" renovada. Concretamente usamos la prueba de habilidad mental verbal, que es una prueba específica de razonamiento y comprensión verbal de aplicación colectiva. Consta de 32 elementos ordenados según un índice de dificultad, con cinco alternativas de respuesta. Los alumnos tienen un tiempo máximo de 6 minutos para realizarla. Además se usó la prueba para medir la capacidad de completar oraciones en la que el alumno debe encontrar el concepto o palabra que cierre mejor el sentido de una oración. El alumno debe realizar esta prueba en un tiempo máximo de 6 minutos.

Procedimiento

El estudio lo podemos dividir en tres fases:

FASE PRETEST. En esta etapa que tuvo lugar a principios del mes de octubre de 2011, se le administró a todos los alumnos de la muestra, de forma simultánea y en su aula habitual, la prueba para medir la competencia matemática y, tras un descanso, la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales "M" renovada, y más concretamente, las pruebas de habilidad mental verbal y la capacidad para completar oraciones, en este orden.

FASE DE INTERVENCIÓN. Se llevó a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 2011 y consistió en el uso de las unidades didácticas antes citadas con los dos grupos experimentales en 27 sesiones de 50 minutos de duración cada una, dentro del horario lectivo y en el aula correspondiente. Las sesiones de actuación con los alumnos se estructuraron como unidades de actuación cerradas. Cada una de estas unidades constó de cinco etapas:

- Lectura: Leer en la pantalla las indicaciones de cada apartado que haya que realizar.
- Ejecución: Fase en la que se realizaron las actividades en las escenas de Descartes siguiendo las explicaciones leídas. La ejecución pudo realizarse: en gran grupo o grupo-clase, a partir de un diálogo en común; en parejas de alumnos; o de forma individual.
- Contrastación: Fase en la que se contrastaron las ideas mediante el diálogo. Si la fase anterior se había realizado de forma individual, esta fase se llevó a cabo por parejas. Si la ejecución se llevó a cabo por parejas, esta fase se realizó por parejas de parejas. Si en la fase anterior había intervenido el grupo-clase, la fase en la que estamos ahora formó parte de la anterior.



- Exposición: Fase en la que intervino el grupo-clase con la libre participación de todos y cada uno de los alumnos que quisieron exponer sus ideas. Mediante el diálogo en gran grupo y las preguntas del profesor, se canalizaron las ideas y se recogieron las estrategias matemáticas que se habían reconocido como válidas.
- Finalización: Se escribieron y anotaron las conclusiones que se obtuvieron: conceptuales, procedimentales, etc.

FASE POSTEST. Esta etapa se desarrolló durante el mes de enero de 2012. A los alumnos se les aplicó la prueba para medir la competencia matemática, las pruebas de habilidad mental verbal y la de la capacidad para completar oraciones que están dentro de la batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG) "M" renovado, el mismo día de la semana y a la misma hora que en la fase inicial.

Análisis estadísticos

El análisis estadístico se llevó a cabo usando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15.0. Para comprobar si el cambio pretest-postest en la variables estudiadas difirió en cada una de las aulas respecto a la utilización o no del proyecto Descartes (variable independiente), se realizó un análisis paramétrico unifactorial de la varianza para el contraste de las hipótesis estadísticas. También estudiamos si los cambios habían sido significativos y si estos se habían debido a la utilización del programa, verificando su repercusión en los grupos experimentales. Se analizó el estadístico F y su significación (Sig. F) para los 4 niveles de grupos. Para investigar en qué niveles se dan esas diferencias significativas, llevamos a cabo comparaciones múltiples, mediante la prueba de Scheffé. El contraste de hipótesis estadísticas lo basamos en un contraste de igualdad de medias de dos poblaciones normales de varianzas desconocidas, que verifican que el número de sujetos del grupo experimental más el número de sujetos del grupo control es mayor que 30. El contraste se realizó con las medias de los grupos experimentales pretest y postest por un lado, y de los grupos control pretest y postest, por otro. El contraste fue bilateral considerando las siguientes hipótesis para, por ejemplo, la variable competencia matemática:

- Hipótesis nula: No existirán diferencias entre pretest-postest en los resultados obtenidos por los grupos experimentales, para la variable competencia matemática.
- Hipótesis alternativa: No existirán diferencias entre pretest-postest en los resultados obtenidos por los grupos control, para la variable competencia matemática.

La existencia de diferencias significativas nos haría rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. El mismo contraste de hipótesis se planteó para la variable competencia lingüística.

Resultados

En la fase pretest, se estudió mediante un análisis de la varianza si existían diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en las variables evaluadas en la fase pretest, obteniéndose respuesta negativa en todos los casos. Se estudió la existencia o no de diferencias significativas respecto a la ocupación de los padres, la situación familiar, la asistencia a clase, el nivel de estudios de los padres y la dificultad para las matemáticas o la lengua, obteniéndose respuesta negativa en todos los casos.



Tabla 2. Resultados del ANOVA realizado comparando los grupos experimentales y control.

VARIABLE	Razón F	Sig. de F
Competencia matemática	5.769	.008
Competencia lingüística	17.5674	.486

Como podemos observar en la tabla 2, la razón F indicó que los cambios pretest-postest en los grupos experimentales fueron estadísticamente significativos al 100% en la competencia matemática, y no lo fueron para la competencia lingüística.

Discusión

La investigación presentada en esta ponencia ha pretendido comprobar que el uso continuado de las unidades didácticas del proyecto Descartes con alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria desarrolla su competencia matemática de forma más eficiente que si no se utilizan, confirmando de esta forma nuestra primera hipótesis de estudio. Por el contrario, no se ha observado evolución significativamente favorable en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, lo que sugiere que se han de usar otras herramientas tecnológicas para conseguir este fin.

Hemos observado que si se utilizan de forma continuada en el aula las unidades didácticas del proyecto Descartes siguiendo la metodología descrita anteriormente, los alumnos desarrollan de forma más eficaz su capacidad de conocer la existencia y propiedades de diversas herramientas y ayudas tecnológicas para la actividad matemática, su alcance y limitaciones, así como a usarlas de forma reflexiva. También se aprecia un gran avance del alumnado en lo que se refiere a modelizar matemáticamente, representar entidades matemáticas, comunicarse en, con y sobre las matemáticas. Observamos que los resultados obtenidos en esta investigación van en la línea de los expuestos por García y Romero (2009). Como futuros trabajos, proponemos replicar esta investigación en centros privados, concertados y de un entorno no urbano, y comparar los resultados con los que se han obtenido en este estudio.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J.L. y CABERO, J. (2002). Educar en red: Internet como recurso para la educación. Málaga: Aljibe.
- ÁNGEL, J. y BAUTISTA, G. (2001). Didácticas de las matemáticas en enseñanza superior: la utilización de software especializado. Recuperado el 6 de julio de 2012 de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0107030/mates.html>
- BELTRÁN, J. (2001). La nueva pedagogía a través de Internet. I Congreso Nacional de Educared, Madrid, 18-20 enero. Recuperado el 19 de junio de 2012 de <http://www.educared.net/htm/congreso-i/documentacion.htm>
- CABERO, J. (1999). Definición y clasificación de los medios y materiales de enseñanza. En J. Cabero (Ed.), Tecnología educativa (pp. 35-51). Madrid: Síntesis.
- CABERO, J. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Madrid: Síntesis.
- CABERO, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. Actas del II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado el 12 de julio de 2012 de <http://www.tecnologiaedu.es/jaen/Cabero.pdf>
- CASTILLO, R. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 11(2), 171-194.
- CONTRERAS DE LA FUENTE, A., FONT MOLL, V., GARCÍA ARMENTEROS, M., LUQUE CAÑADA, L., MARCOLINI BERNARDI, M., ORDÓÑEZ CAÑADA, L., ORTEGA CARPIO, M., SÁNCHEZ GÓMEZ, C. (2005). Aplicación del programa Mathematica a las prácticas de cálculo



- en el primer año universitario. Noveno Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática.
- ESCAMILLA, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Editorial Graó.
 - GARCÍA, M.M. y ROMERO, I. (2009). Influencia de las nuevas tecnologías en la evolución del aprendizaje y actitudes matemáticas de estudiantes de Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 369-396.
 - JONASSEN, D., CARR, CH., HSIU-PING, Y. (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. Recuperado el 18 de julio de 2012 de http://www.siue.edu/education/techready/5_Software_Tutorials/5_AncillaryPages/Mindtools.pdf
 - KENNEDY, T. J., ODELL, M. R. L. y KLETT, M. D. (2001). Internet en las escuelas de Estados Unidos: Una perspectiva desde el programa Globe. I Congreso Nacional de Educared, Madrid, 18-20 enero. Recuperado el 21 de junio de 2012 de <http://www.educared.net/htm/congreso-i/documentacion.htm>
 - MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002). La revolución educativa en la era de Internet. Barcelona: CISS-Praxis.
 - MONIMÓ, J.M., SIGALÉS, C. y MENESIS, J. (2008). La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria. Madrid: Síntesis.
 - NISS, M. (1999). Competencies and Subject Description. *Uddanneise*, 9, 21-29.
 - NISS, M. (2002). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. Recuperado el 20 de junio de 2012, de http://w3.msi.vxu.se/users/hso/aaa_niss.pdf
 - OCDE (2006). PISA marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. España: Santillana.
 - RICO, L. y LUPIÁÑEZ, J. L. (2008). Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular. Madrid: Alianza Editorial.
 - RODRÍGUEZ, E.V. (2009). ventajas e inconvenientes de las tics en el aula. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1(9). Recuperado el 10 de julio de 2012 de <http://www.eumed.net/rev/ced/09/emrc.htm>
 - ROSARIO, J. (2005). La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual. Recuperado el 2 de julio de 2012 de <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>
 - SANTANDREU, M. y GISBERT, M. (2005). El profesorado de matemáticas frente al uso de las tecnologías de información y la comunicación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 19.
 - YUSTE, C., MARTÍNEZ, R. y GALVE, J. L. (2007). Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG-M renovado). Madrid: CEPE.

Reseña Curricular de la autoría

Juan Jesús Barbarán Sánchez es Licenciado en Ciencias Matemáticas por la Universidad de Málaga y Doctor por la UNED. Actualmente es profesor de Matemáticas en el IES "Almina" de Ceuta y profesor asociado en el Departamento de Álgebra de la Universidad de Granada.

Ana Huguet Ruiz es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza. En la actualidad es profesora de Lengua castellana y Literatura en el IES "Almina" de Ceuta.



TRES PRESUPUESTOS PARA LA EFECTIVA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA⁶¹

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Fernández López, Mercedes

Dpto. de Derecho Mercantil y Derecho Procesal, Facultad de Derecho, Universidad de Alicante. Campus de San Vicent del Raspeig, s/n, 03080, Alicante, ESPAÑA
mercedes.fernandez@ua.es

Resumen: La integración de las TIC en el ámbito universitario es especialmente compleja y depende de, al menos, tres elementos. En primer lugar, aunque en los últimos años se ha producido una importante inversión económica para dotar a las universidades de los medios necesarios y a los profesores de la formación idónea para ello, lo cierto es que las dificultades para incorporar las nuevas tecnologías más allá del uso de las plataformas virtuales de aprendizaje (por ejemplo, de herramientas web 2.0) son más patentes que en otros ámbitos educativos y requieren de un apoyo institucional especialmente diseñado para ello. En segundo lugar, es preciso contar con la debida motivación del profesorado para lograr un uso normalizado de las TIC y, por último, es preciso tomar un modelo de integración de las nuevas tecnologías que tome en consideración especialmente su carácter instrumental y la conexión que debe establecerse entre los contenidos y las metodologías docentes, por un lado, y las TIC como medio para un mejor desarrollo de éstos, por otro. Frente a otros diseños de integración, el modelo TPACK (*technology, pedagogy, and contentknowledge*) da cuenta de un modo más global de la especial importancia de estas interacciones en el ámbito universitario.

Palabras Clave: Integración de las TIC, educación universitaria, modelo TPACK.

⁶¹ Esta ponencia tiene su origen en el trabajo presentado para la obtención del título de *Máster Universitario en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación* por la Universidad de Alicante en julio de 2012.



1. Planteamiento

El contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto profundamente modificado en los últimos años por la irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación. Las TIC han venido a revolucionar muchos aspectos de la interacción profesor-estudiante, comenzando por el hecho mismo de que actualmente nos encontramos con un tipo de alumno cuyo desarrollo personal, social y laboral ha estado –y estará– fuertemente mediatizado por las TIC, lo que influye, sin lugar a dudas, en el modo en el que entiende y analiza el mundo que le rodea (Cabero Almenara, 2010).

Además, las TIC no sólo permiten realizar las mismas cosas de manera más rápida, cómoda o fiable. Son algo más: nos permiten crear nuevas estrategias didácticas y, con ellos nuevos entornos de aprendizaje, y es aquí donde reside su verdadero potencial transformador (Cabero Almenara, 2010). El contexto del proceso educativo ha variado; ya no hablamos del aula como lugar exclusivo en el que éste se desarrolla, puesto que internet ha generado nuevas formas y entornos de aprendizaje: la docencia virtual (*e-learning*) y la docencia presencial asistida por las TIC (*b-learning*), esta última, tanto por lo que respecta al proceso educativo mismo como por lo que se refiere a las tareas de gestión docente (MarquèsGraells, 2001).

Se han transformado, pues, el escenario (entornos de aprendizaje) y parte de los actores (los estudiantes). Falta por determinar en qué grado se han transformado también los profesores o, en su caso, en qué condiciones se encuentran para afrontar con éxito la transformación a la que todo parece indicar que están abocados en este proceso imparable de integración de las TIC en la educación.

La primera cuestión que se suscita es la de determinar qué se entiende exactamente por *integración de las TIC*. Siguiendo a Roig Vila, cabe afirmar que las TIC estarán integradas en la tarea docente “cuando se usen con normalidad para apoyar y ampliar los objetivos curriculares y para estimular a los estudiantes a comprender mejor y a construir el aprendizaje” (Roig Vila, 2010:335). La utilización de los recursos tecnológicos (pizarra digital, plataformas virtuales de aprendizaje, herramientas web 2.0 para la creación de objetos de aprendizaje, etc.) actúa como el medio a partir del cual poder llegar a desarrollar en mejores condiciones la tarea docente, tanto en su vertiente formativa y evaluadora como en la más puramente enfocada a la gestión educativa.

Así entendida la integración de las TIC, es preciso contar con las condiciones para que ésta pueda realizarse con éxito y que dependen, en gran medida, de lograr un contexto actitudinal, formativo e institucional adecuados para ello (Roig Vila, 2010).

2. El presupuesto actitudinal

Es indiscutible que el proceso de integración se verá claramente favorecido si los docentes mantienen una actitud positiva y, por tanto, receptiva a la formación digital y al diseño de materiales y de actividades a través de medios tecnológicos (Sáez López, 2010). De hecho, el componente actitudinal se ha mostrado no sólo como facilitador a la hora de adquirir la llamada *competenciadigital*, sino elemento indispensable para que ésta pueda llegar a desarrollarse: “No pocas trabas inmersas dentro del propio proceso innovador dificultan un cambio progresivo y realmente transformador. A nuestro entender la más importante, precisamente, es la que concierne a la predisposición actitudinal del docente, puesto que sin dicha conformación el resto de componentes (materiales, espaciales...) poco tienen que hacer por sí solos” (Trujillo Torres, López Núñez y Pérez Navío, 2011:1).

El propio desarrollo tecnológico actúa, en muchas ocasiones, como elemento intrínsecamente motivador. Es lo que ha sucedido, por ejemplo, con el desarrollo de la web 2.0, con la que los docentes tienen la ocasión de colaborar en red y compartir los contenidos digitales mediante



herramientas de uso muy sencillo que prácticamente no requieren una formación específica. Ello favorece el logro de actitudes positivas hacia su uso, por cuanto es más fácil asumir las ventajas de las TIC aplicadas a la educación, ya que la posibilidad de colaborar y compartir las multiplica, y sin que ello suponga un esfuerzo formativo desproporcionado. Lo mismo sucederá con la incipiente web 3.0, en la que es la propia red la que, conociendo los gustos y necesidades de los usuarios, de manera casi *inteligente*, es capaz de proporcionarles la información y servicios que necesiten en cada momento (Trujillo Torres, López Núñez y Pérez Navío, 2011). Un paso más que, sin duda, acerca todavía más al docente al uso de las TIC.

3. El presupuesto institucional y formativo

Asumiendo el concepto de *competencia* de Barriga Hernández (2004), cabe entender por tal el conjunto de habilidades que nos permiten hacer algo con un cierto nivel de excelencia o destreza (competencia como "saber hacer" que supera cierto nivel). Las competencias presuponen ciertos saberes (teóricos –por ejemplo, qué es una página web- y prácticos –por ejemplo, cómo se hace una página web) y actitudes ("requisitos de una competencia": por ejemplo, querer hacer o valorar positivamente hacer una página web). De este modo, se *alcanza una competencia* cuando se adquieren esos saberes y actitudes (en nuestro ejemplo, se sabe hacer –y se hace- una página web), mientras que *formar una competencia* consiste en realizar una actividad dirigida a desarrollar estos saberes y actitudes. Pues bien, *formar* la competencia digital –la *alfabetización digital* del profesorado requiere algo más que proporcionarle ciertos saberes de carácter técnico, que, aunque sumamente importantes, son insuficientes (Del Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2010). Es necesario incidir en la formación relativa a otro tipo de aspectos que contextualizan esos conocimientos técnicos (Trujillo Torres, López Núñez y Pérez Navío, 2011). Es preciso proporcionarle una visión global e integradora de las TIC a partir de la que los docentes puedan apreciar su importancia y potencial transformador a todos los niveles, pues éste es el camino para lograr la adquisición de esas otras actitudes que son necesarias para alcanzar la competencia digital. Para ello, se requiere llevar a cabo, no solamente un plan formativo, sino una estrategia de integración de las TIC en la que esta formación sea uno de los elementos centrales, pero no el único: la inversión económica, aunque hoy por hoy prácticamente inviable, es absolutamente imprescindible para lograr esta integración (Sáez López, 2010; Baelo Álvarez y Cantón Mayo, 2009).

Una buena forma de medir la preparación del profesorado para la integración de las TIC es evaluar previamente su nivel de adquisición de la competencia digital. A partir de un estudio sobre el profesorado de educación primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana, Almerich, G., Suárez, J. M^a, Belloch, C. y Orellana, N. establecen cuatro perfiles de profesorado, en los que se reflejan los distintos niveles de adquisición de la competencia digital que poseen y que son perfectamente extrapolables al profesorado universitaria (2010):

Tipo I. Sin conocimiento sobre los recursos tecnológicos (carecen de experiencias en el uso de las TIC).

Tipo II. Conocimiento básico (poseen un conocimiento tecnológico muy primario y limitado, pero que les permite, por ejemplo, navegar por el sistema operativo, usar un procesador de texto o navegar por internet, aunque todo ellos con limitaciones).

Tipo III. Conocimiento medio (poseen conocimientos avanzados en relación con algunos recursos – por ejemplo, procesadores de textos o internet- medios en relación con otros recursos –como, por ejemplo, la instalación de hardware o tratamiento de redes locales- y prácticamente nulos en relación con aplicaciones y herramientas web).



Tipo IV. Conocimiento avanzado (en relación con la mayoría de recursos tecnológicos, respecto de los que, con algunas carencias, se desenvuelve sin dificultad).

El desarrollo de las nuevas tecnologías y, en particular, de las herramientas web 2.0, ha supuesto un gran avance desde el punto de vista de las necesidades del profesorado: ya no es preciso tener complejos conocimientos informáticos, sino que los esfuerzos formativos deben dirigirse en otros sentidos. En primer lugar, es necesario aprender, no tanto -o no sólo- cómo se usan las TIC, sino cuáles son sus aplicaciones en el ámbito universitario y, en segundo lugar y, en particular, de qué manera esas herramientas informáticas nos permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas concretas (las ciencias jurídicas, la economía, la arquitectura, la medicina, etc.) y las metodologías a las que van a ser aplicadas (clase magistral, prácticas de campo, prácticas de resolución de problemas, trabajo en equipo, etc.). Esto es importante por cuanto, como después señalaré, la integración de las TIC en la Universidad pasa por una evaluación de su relevancia adecuadamente ponderada con los contenidos y las metodologías docentes propios de este ámbito educativo.

Es preciso destacar también que la alfabetización tecnológica del profesorado va más allá de lo que hasta ahora se ha conocido como competencia *digital*, no sólo porque no se agota, como he señalado, en su formación técnica, sino porque, además, el universo de información en el que actualmente estamos inmersos nos sitúa ante un reto que en los últimos años está tomando fuerza como una necesidad imperiosa: la de discriminar, seleccionar, procesar y comunicar de manera ética la ingente cantidad de información a nuestro alcance. Es lo que se viene denominando competencia *informativa*, que supone un nivel de destreza superior al de la competencia digital: no basta con tener acceso a la información, sino que es preciso, además, desarrollar las habilidades necesarias para buscar, analizar, seleccionar y comunicar la información en tanto proceso de creación del conocimiento (De Pablos Pons, 2010; Roig Vila, 2010). No es una necesidad nueva, sino que venía siendo incluida en la competencia digital (así, por ejemplo, Cabero Almenara, 2010), si bien en los últimos tiempos está adquiriendo autonomía propia, de modo que la alfabetización digital adquiere un papel instrumental respecto de esta otra nueva alfabetización informativa: “La autoridad de los profesores ya no deriva de tener el monopolio del conocimiento, sino de la capacidad para enseñar a elaborar la información y a aprender. Estamos hablando, por tanto, de una revisión de las estrategias docentes utilizadas hasta ahora. La lógica de los procesos de gestión del conocimiento es replanteada, lo que implica cambiar la política de formación y algunas de las funciones de los profesionales implicados en estos procesos” (De Pablos Pons, 2010: 9).

El profesor debe estar en disposición de ofrecer a sus estudiantes las guías y los recursos para que éstos construyan su propio aprendizaje (Area, 2010); tiene que hacerles ver que tener acceso a la información no es sinónimo de estar informado (Cabero Almenara, 2010), y ello requiere estar preparado para ayudarles a dar este salto.

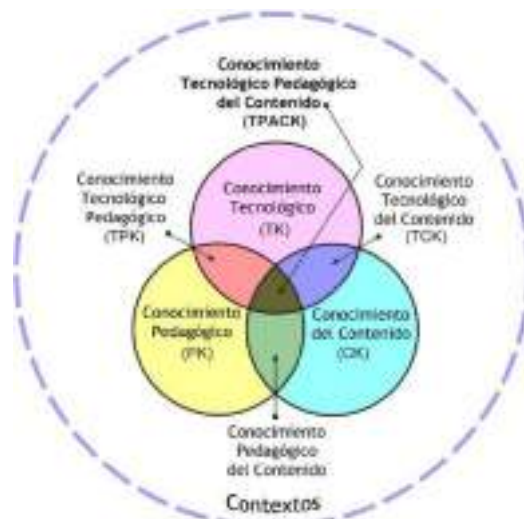
4. El presupuesto estratégico: el modelo TPACK para la integración de las TIC en la Universidad

Un uso adecuado de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación puede suponer una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permite trazar estrategias docentes personalizadas y facilita la interacción entre el profesor y el estudiante que suele, además, encontrarse especialmente motivado cuando en el proceso se introducen los recursos tecnológicos (Roig Vila, 2010). Pero las consecuencias positivas del uso de las TIC en este ámbito sólo pueden evaluarse en concreto, es decir, a la luz de las circunstancias específicas en las que éstas se utilizan y del modo en el que el profesor las utiliza como herramientas útiles para un fin: mejorar ese proceso de enseñanza-aprendizaje.



Las TIC no mejoran, en abstracto, la calidad de la educación; sólo un buen uso de las mismas, en el marco de un proyecto educativo bueno y de un contexto institucional que permita su adecuada integración, nos permite hablar con propiedad de las ventajas de las TIC. Por ello conviene no magnificar el papel que la tecnología puede llegar a cumplir en el ámbito educativo, pues el adecuado desarrollo de un proyecto docente depende de muchas variables ajenas por completo a aquélla: “el problema de la educación no está en la aplicación misma de las TIC, y, por lo tanto, tampoco esa es su solución” (Roig Vila, 2010: 334). También Cabero Almenara lo ha expresado con suma claridad: “debemos superar la idea de las tecnologías como la panacea que resolverá todos los problemas educativos. Las tecnologías, independientemente de lo potentes que sean, son solamente instrumentos curriculares y, por tanto, su sentido, vida y efecto pedagógico vendrá de las relaciones que sepamos establecer con el resto de componentes del currículum, independientemente del nivel y acción formativa a la que nos refiramos. Y que su verdadero potencial surge cuando los concretamos como mediadores del aprendizaje” (2010: 43). Además, si en todos los ámbitos educativos es esencial preservar este carácter instrumental de las TIC (Del Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2010), en la educación superior se muestra con especial claridad que éstas se encuentren al servicio –y no al revés- de un determinado proyecto formativo (Sigalès, 2004) y, por tanto, también de los contenidos curriculares: “la docencia universitaria de calidad, por el mero hecho de serlo, debe tener en cuenta las TIC, ya que éstas pueden suponer un cambio esencial en la metodología docente universitaria, pero el fin último no es saber utilizar la tecnología, sino lograr que los alumnos aprendan bien el contenido de la asignatura” (Celestino Gutiérrez, Echegaray Legarreta y Genaga Garay, 2003, s/n.p.).

El conocido como *modelo TPACK* da perfecta cuenta de esta idea, puesto que permite explicar el papel de las TIC sin caer en el *tecnocentrismo* del que se viene alertando. Sus creadores, partiendo del modelo PCK, en el que Lee Shulman (1986) integraba los conocimientos pedagógicos y disciplinares como elementos necesarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporan los conocimientos tecnológicos del profesorado como tercer elemento que se pone al servicio de los otros dos (y nunca al contrario), generando una serie de interacciones entre ellos que dan lugar a la conocida representación gráfica del modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2008):



<http://tpack.org/>

Las interacciones de los tres tipos de conocimientos dan lugar a tres tipos de conocimientos ulteriores combinados, pero sólo cuando los tres confluyen (al lograr un dominio de la didáctica y de la tecnología al servicio del contenido curricular concreto que el docente se propone desarrollar), se alcanza el objetivo del modelo: el que denominan *conocimiento tecnológico pedagógico del*



contenido, que se corresponde con ese carácter instrumental de las TIC al que antes se aludía (Koehler y Mishra, 2009). Se trata de un modelo flexible, que permite adaptar el modo en el que interactúan los tres tipos de conocimiento a las circunstancias del nivel educativo y de la disciplina de la que se trate, de manera tal que una mayor relevancia de los contenidos curriculares (propio de la educación superior) actúa en detrimento de la relevancia de los elementos didácticos y tecnológicos (presentes en mayor grado en niveles educativos previos). De este modo, la integración de las TIC en la Universidad requiere, no sólo un análisis de las distintas herramientas digitales que se pueden utilizar para la enseñanza, sino, además (y sobre todo) un análisis de las mismas enfocado a las disciplinas en las que van a ser empleadas (de modo que sea posible determinar cuáles son las mejores para la enseñanza del Derecho, de la Economía, de la Filología, etc.) y a las metodologías y técnicas docentes que vayan a integrar (participación en el aula, trabajo cooperativo o colaborativo, enseñanza en entornos virtuales, presenciales o semipresenciales, etc.).

El ámbito universitario se presenta, pues, especialmente sensible a la interacción de estos tres tipos de conocimiento en adecuada proporción. Creo, además, que gran parte de la falta de motivación del profesorado y del escaso uso de herramientas digitales (excepción hecha de las plataformas virtuales, de uso obligatorio, y de presentaciones multimedia) viene ocasionado por la ausencia de un proyecto de integración en el que las TIC se pongan en relación con los contenidos concretos y las metodologías a los que tiene que servir.

Es preciso, por tanto, tomar en consideración el papel central de las TIC en la enseñanza universitaria, pero no tanto como fin en sí mismas (como erróneamente se suele abordar su importancia para la educación), sino como vehículo para mejorar los contenidos y las metodologías docentes. Esta perspectiva es en la que se debe situar el análisis del grado de conocimiento tecnológico, metodológico y disciplinar del profesorado y de integración de las TIC en el ámbito docente y, para ello, es necesario que los estudios relativos a este tema se pongan en conexión con las disciplinas concretas en las que se pretende un uso racional y orientado de las TIC al servicio de una mejora de la tarea docente en la Universidad.

Referencias Bibliográficas

- AREA, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 2-5.
- BAELO ÁLVAREZ, R. Y CANTÓN MAYO, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de educación*, 50 (7), 1-12.
- BARRIGA HERNÁNDEZ, C. (2004). En torno al concepto de competencia. *Educación*, mayo, 1, 43-57.
- CABERO ALMENARA, J. Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva educativa*, 49 (1), 32-61.
- CELESTINO GUTIÉRREZ, A., ECHEGARAY LEGARRETA, O. Y GENAGA GARAY, G. (2003). Integración de las TIC en la Educación Superior. *Pixel-bit*, julio, 21. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n21/n21art/art2103.htm>
- DE PABLOS PONS, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 6-16.
- DEL MORAL PÉREZ, M^a E. Y VILLALUSTRE, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 23, pp- 59 a 70.
- KOEHLER, M. J. Y MISHRA, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.



- MARQUÈS GRAELLS, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la Universidad. *Educar*, 28, 83-98.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- ROIG VILA, R. (2010). Innovación educativa e integración de las TIC. En Roig Vila, R. & Fioruci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola* (pp. 329-340). Alcoy - Roma: Marfil – TRE Università degli studi. Recuperado de http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/Claves-para-la-investigacion_329_340-Cap-26.pdf
- SÁEZ LÓPEZ, J. M. (2010). Actitudes de los docentes respecto de las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva, *Escuela abierta*, 13, 37-54.
- SIGALÈS, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, septiembre, 1 (1), 1-6.
- TRUJILLO TORRES, J.M., LÓPEZ NÚÑEZ, J. A. Y PÉREZ NAVÍO, E. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo, 55 (4), 1-16.

Reseña Curricular de la autoría

Mercedes Fernández López es Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal en la Universidad de Alicante. Doctora en Derecho desde 2004. Además de sus publicaciones en el ámbito jurídico (dos monografías como autora única y múltiples capítulos de libro y artículos en revistas científicas), en los últimos años se ha dedicado intensamente a la formación e investigación en docencia universitaria. Entre sus méritos en este ámbito, destacan el título de *Máster Universitario en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (julio de 2012) y la dirección de la Red de Investigación interdisciplinar en Docencia Universitaria "Dinámicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios", financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante en el curso 2011-2012.



WIKIS Y HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE CONTENIDOS TIC EN PROYECTOS EDUCATIVOS INNOVADORES. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Fernández Prieto, Marta

Dpto. de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña.
Campus de Elviña, 15071, A Coruña, ESPAÑA marta.prieto1@udc.es

Resumen: La experiencia que se plantea se realiza en el ámbito universitario con futuros profesores de Educación Primaria, desde un supuesto de simulación en el que un equipo formado por cuatro de ellos representan a un equipo de docentes de un centro educativo ficticio. El proyecto educativo a desarrollar basado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) debe acoger temáticas de la sociedad de la información y sus influencias en movimientos, discursos sociales y educativos con respecto a la implantación de las TIC en las aulas y en los centros. El objetivo final es la elaboración grupal por los futuros docentes de una propuesta de trabajo coherente, fundamentada y cohesionada, para un centro y para un ciclo formativos en el uso de herramientas virtuales innovadoras, propuesta que desarrolle la competencia digital, fomente la investigación, el desarrollo de la creatividad y la imaginación en los planteamientos educativos que la sustente. La conclusión esencial del presente artículo desvela que el uso de las TIC en las aulas y los centros educativos ofrece oportunidades para reformular el proceso didáctico y los cimientos de la cultura escolar para adaptarla al nuevo espacio educativo europeo. Supone participar y cooperar de otras formas con los compañeros y compañeras y cambiar prácticas para mejorar e innovar en el desarrollo profesional y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Clave: Proyectos educativos con TIC, eduwikis, contenidos TIC en la formación del profesor, herramientas virtuales.



1. Introducción

Una formación más integral para los futuros profesores en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) implica considerar a las tecnologías como una oportunidad para reformular y repensar todo el proceso didáctico y los ejes fundamentales de la cultura escolar. Implica nuevas oportunidades para cambiar prácticas y cooperar de otras formas con los compañeros y compañeras con el fin mejorar e innovar en el desarrollo profesional y en el ejercicio de la actividad docente. Algunos de los planteamientos docentes para la formación de futuros profesores y profesoras reflejados en los sucesivos planes de introducción de las TIC, van por alternativas más especializadas, más técnicas e instrumentales donde la tecnología ocupa un espacio primordial rodeada de actividades formativas que giran solamente en torno a ella (Aguaded, 2009). Desde nuestra docencia planteamos resituar a la tecnología dentro del proceso didáctico para tejer un proyecto TIC innovador y sostenible para los centros de educación Primaria.

En aras por reflexionar sobre los contenidos y temáticas para la formación en TIC de futuros educadores de Educación Primaria, los planteamientos teórico-educativos para el trabajo con las TIC en nuestra docencia se generan, entre otros factores, de la experiencia docente en materias relacionadas con las TIC, del avance de la propia tecnología y de la sociedad, de los procesos de necesaria reflexión sobre la práctica profesional, así como de la evolución del alumnado en el uso de tecnologías, siendo éste un factor a tener muy presente a la hora de diseñar actividades complementarias de hacer y trabajar en el aula con ellas. Aunque los usos de las TIC puedan encaminarse a usos puntuales de transmisión de la información y a usos limitados a las materias curriculares en los centros educativos, en nuestra docencia nos decantamos por otros usos que aprovechen las posibilidades de interactuar, compartir y gestionar conocimientos y contenidos de una manera más transversal. De este modo intentamos favorecer los necesarios procesos de reflexión y relación entre diversos contenidos y un necesario pensamiento en red para trabajar con las TIC.

A lo largo de los años hemos asistido a la evolución de diversos contenidos sobre TIC y educación que, desde sus comienzos, hace unos quince años, han sufrido una excesiva diversificación, redundancia con temáticas evidentes, manidas y maleadas en exceso. Por otro lado, accedemos a experiencias educativas bajo planteamientos técnicos y prácticos en el uso docente de las TIC, planteamientos innovadores en su contexto, aunque en la mayoría de los casos con poca proyección y lejanos a verdaderos proyectos de innovación sostenibles e interdisciplinarios en el trabajo con TIC. Además, otra cuestión a subrayar, es el escaso equilibrio entre la excesiva producción de textos y la escasa investigación sobre el tema, en parte debido al empuje frenético de un imperativo tecnológico desbordante que encuentra muchas preguntas pero pocas respuestas sobre cómo proceder y qué investigar, aunque se debe apuntar que en los últimos años se vislumbran intervenciones que ayudan a configurar reflexiones más teóricas y provechosas en el trabajo con TIC (Lankshear, C. & Knobel, M. 2008).

La experiencia que se plantea se realiza en el ámbito universitario con futuros profesores de Educación Primaria, desde un supuesto de simulación en el que un equipo formado por cuatro de ellos representan a un equipo de docentes de un centro educativo ficticio. El proyecto educativo a desarrollar basado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) -la mayoría de los casos a través de una wiki- debe acoger temáticas de la sociedad de la información y sus influencias en movimientos, discursos sociales y educativos con respecto a la implantación de las TIC en las aulas y en los centros. El objetivo final es la elaboración grupal por los futuros docentes de una propuesta de trabajo coherente, fundamentada y cohesionada, para un centro y para un ciclo formativo en el uso de herramientas virtuales innovadoras, propuesta que desarrolle la competencia digital, fomente la investigación, el desarrollo de la creatividad y la imaginación en los planteamientos educativos que la sustente.



A lo largo de la docencia se recoge información a través de diversos cuestionarios, y en diversos momentos, sobre sus opiniones, preferencias, conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre las herramientas TIC que se van a trabajar en las clases, además de las valoraciones sobre diferentes dimensiones, como son la gestión, aplicación y desarrollo de herramientas y proyectos educativos.

2. El proyecto educativo TIC: temáticas y contenidos en un entorno WIKI

Cuando se habla de propuestas más integrales para la formación en TIC del futuro profesorado se intenta que las propuestas de trabajo se nutran de saberes complementarios y necesarios para una mayor perspectiva. Temáticas como Organización de Centros e Innovación Educativa, entre otras, inspiran para complementar y contextualizar los proyectos que se presenten, así como el análisis de situaciones y eventos sociales de indiscutible actualidad. Para ello, y antes de desarrollar propuestas más concretas, en nuestra experiencia, los estudiantes deben posicionarse acerca de varios temas que reflejan la influencia de las TIC en la educación y en los centros educativos. Sus opiniones y juicios se construyen en referencia a varios temas polémicos sobre algunos movimientos sociales y educativos, asociaciones, discursos y éticas que afectan directamente a la implantación de las TIC en las aulas y en los centros. Este conglomerado de juicios y opiniones conformará, en un primer paso, la filosofía del equipo de profesores sobre la integración e implantación de las TIC en su supuesto centro educativo. Se persigue reflexionar sobre nuevas formas de comunicación en la sociedad de la información para replantear alternativas educativas nacidas del consenso y la reflexión del grupo sobre los contenidos (Cebrián, 2009; Delgado, 2003).

En el estudio sobre la influencia de las TIC en los centros educativos los futuros profesores de educación Primaria abordan la temática sobre brechas digitales en la educación como nuevas formas de desigualdad (Echevarría, 2007). Siguiendo a este autor, el nuevo espacio-tiempo social -que el autor denomina como tercer entorno- ha desembocado en e-Europa o plan europeo para el desarrollo de las TIC. El tercer entorno se sitúa sobre la Europa geográfica, como primer entorno, y la Europa política como segundo, creando sistemas de e-learning para el acceso de los ciudadanos europeos a la distribución igualitaria de la información y los conocimientos, generando nuevos planes de cercanía a las redes e Internet para los sistemas educativos que se acojan dentro de la e-educación. Dentro de este espacio en red surgen debates diferentes acerca de los modos de implantación de diferentes políticas de integración de las TIC en los centros educativos, lo que conlleva que los distintos ritmos y preferencias de introducción de las mismas por los gobiernos, generen, en la mayoría de los casos, diferentes brechas digitales, en ausencia de un acuerdo estatal sobre este tema en materia educativa. La brecha científica implica una diferencia entre los centros para con el desarrollo de capacidades específicas y cognitivas de sus estudiantes en el uso de la tecnología, pudiéndose entender que el uso de la misma en las aulas fomente ciertas competencias para el pensamiento científico en unos estudiantes más que en otros, y en unas aulas frente a otras. Las demás brechas, - la económica, la social y la educativa - nos informan de la carencia de un tejido empresarial adaptado al tercer entorno, y sobre todo, más igualitario, lo que deriva en la configuración de una nueva aristocracia social con sus propios sistemas de aprendizaje y educación, frente a aquellos siervos dependientes tecnológicamente de los proveedores, bajo una nueva estructura feudal, agravada por el analfabetismo digital de generaciones adultas, generaciones sin competencias digitales, frente a los que saben ser, hacer y estar en el espacio digital, interviniendo activamente en la defensa de sus derechos y por un ciberespacio más democrático.

Otro debate de trabajo en la experiencia que se presenta, es sobre «e-learning», o procesos formativos a través de la red. Las diferentes modalidades de e-learning pueden influir en el éxito de implantación de los proyectos TIC en los centros educativos y en la reducción de brechas digitales. En este sentido, en los centros educativos se encuentran diferentes modalidades de aprendizaje en



red que van desde la habilitación de espacios físicos y en red para el trabajo escolar hasta la elaboración de materiales virtuales. Se puede mencionar el fomento, desde Escuela 2.0, de aulas virtuales para uso de profesores y alumnos; también se puede encontrar el uso de herramientas puntuales 2.0 por un aula o aulas determinadas o equipos de ciclo; la creación de Intranets para el aprendizaje en red; la existencia de aulas multiusos para un uso más lúdico de las TIC, o bien proyectos de trabajo centrados en la transversalidad de las TIC (Gallego, 2011). Igualmente, para la fundamentación de los proyectos, se recogen debates existentes en la sociedad como es el caso de la formación a través de la red de los niños y niñas de Primaria y Secundaria que no asisten, por decisión de los progenitores, a la enseñanza reglada en los centros educativos de nuestro país, estando esta modalidad legalmente establecida en algunos países de nuestro entorno. La Asociación para la Libre Educación, también denominada como «homeschooling» es un movimiento que representa la opción de formarse fuera del recinto escolar ayudada por el creciente empuje de las TIC.

Finalmente, la exigencia de formar desde la LOE (Ley de Ordenación Educativa, 2006) a ciudadanos multialfabetizados digitalmente obliga a los docentes a formarse y a formar en competencias digitales. Aquellos ciudadanos que no sepan utilizar inteligentemente las tecnologías serán marginados cultural y socialmente en la sociedad de la información y el conocimiento (Area, 2008). El trabajo de los futuros profesores se debe asentar dentro alternativas más democráticas, más justas, más equitativas y con soluciones comprometidas, frente a opciones impuestas desde la economía de mercado para la implantación exitosa de proyectos de trabajo con TIC en los centros educativos. Los discursos sociales sobre la alfabetización digital representan diferentes alternativas de trabajo en las aulas.

En la experiencia que se plantea, el proyecto que deben elaborar los futuros docentes debe de fundamentar qué brechas trabajarían y cómo lo harían desde su centro educativo en la utilización de cualquier aplicación del e-learning, sugiriendo nuevas consideraciones y reflexiones acerca de los espacios para el aprendizaje y para el establecimiento de nuevos perfiles del docente y discente. Dentro de un discurso social sobre la alfabetización digital que fundamente el desarrollo del propio proyecto TIC, los futuros docentes de Primaria deben presentar qué cambios realizará su supuesto centro educativo para adaptarlo a la sociedad de la información y el conocimiento; cuáles son los retos que tiene su centro para con la sociedad de la información y la comunicación; cómo van a fomentar el multialfabetismo; cuáles competencias digitales necesitan aprender sus profesores, así como en qué tipo de competencias digitales necesitarían ser formados sus alumnos. Con todas las informaciones obtenidas y los debates que van surgiendo, los futuros docentes van configurando su propia opinión y elaborando en grupo la fundamentación de su propuesta. Simultáneamente, van perfilando la elección de una muestra de trabajo, de un ciclo determinado así como los contenidos y las herramientas virtuales para el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el proyecto TIC.

En propio proceso de enseñanza y un aprendizaje de la materia TIC los futuros profesores adquieren competencias digitales para la formación y la investigación. Las competencias que van a adquirir en el desarrollo de su proyecto TIC están muy relacionadas con la información, el conocimiento y la comprensión de las tecnologías; también con la competencia en la elaboración, la indagación y la comunicación con TIC, y finalmente, la competencia en la participación social en redes. El proyecto TIC que presenten, al menos, debe ofrecer una propuesta educativa con TIC en las materias transversales para el desarrollo final de competencias sociales de participación y comunicación entre centros.



3. Selección de herramientas virtuales para incrustar en la WIKI: pensamiento de trabajo en red e innovación educativa

Una vez asentada la propuesta y fundamentada en los diferentes temas de debate anteriormente presentados, el equipo de trabajo puede tomar la decisión que quiera: la muestra, el ciclo formativo donde desarrollar su proyecto, las aulas y los agentes de la comunidad educativa con los que quieren participar en el proyecto. A partir de aquí, los futuros docentes seleccionan contenidos curriculares y transversales y unas herramientas virtuales para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje. La selección de las herramientas virtuales incrustadas en el entorno wiki del proyecto van desde webquest, viajes virtuales, cazas, herramientas de autor... a paginas de Inicio, páginas web y blogs. Algunas herramientas -dropbox, Redes sociales, aplicaciones google, slide, scrib, voice thread; Skipe, ooovo, factbook twister,- son utilizadas también en los entornos.

La justificación educativa del uso y selección de los contenidos y las herramientas es fundamental. La selección de las herramientas innovadoras de trabajo supone una elección precisa de un uso educativo y didáctico de las mismas dentro del proyecto TIC. Supone, para ello, conocer no solamente la herramienta en sí, su diseño y manejo, sino saber para qué y con quién queremos utilizarla y porqué es ventajoso su uso educativo en su propuesta (Palomo & Sánchez, 2008). Los diferentes usos que puedan tener las herramientas elegidas para el trabajo de diferentes actividades, conlleva actualizar e investigar nuevos contenidos, nuevas temáticas de trabajo y nuevas formas de hacer. En este apartado los estudiantes ponen en práctica su imaginación y creatividad para dar forma y coherencia a un proyecto innovador perdurable, complementario e interdisciplinario a través del uso de herramientas virtuales (Cabero & Romero, 2007).

La integración de las TIC en los centros no supone sustituir lo nuevo por lo viejo, ni dar mayor importancia a las TIC que a otros ámbitos, sino que supone flexibilizar las estructuras internas de los centros educativos para que den cabida a proyectos innovadores y sostenibles donde las tecnologías formen parte interna del propio cambio. Como apunta Cebrián (2011), supone crear y cambiar culturas de trabajo en red en los centros, compartiendo proyectos, espacios y tiempos comunes en la red y flexibilizando la estructura curricular, la organizativa y la relación entre los agentes educativos para que sean partícipes de un mismo objetivo. La introducción de las tecnologías si no va acompañada de un proyecto innovador implica que éstas vayan a tener el éxito esperado. En nuestra docencia trabajamos la Innovación educativa ligada a las TIC. Ya nos apuntaba Fullan (1992) que los proyectos educativos innovadores son los que conllevan mayor satisfacción profesional y personal por parte de aquellos implicados en ellos. La base de los proyectos innovadores es aprender a aprender, y suponen la ruptura de fronteras culturales, lingüísticas, de etapa y de ciclo; suponen también la posibilidad de formación continua y de investigación, así como el cambio de rol del profesorado y alumnado como colaboradores y cooperantes en permanente aprendizaje. Las habilidades y competencias de una persona innovadora y creativa conllevan el desarrollo de la capacidad de sintetizar y combinar datos e información, de asumir riesgos, y la posibilidad de despertar un sentido de la iniciativa y un carácter más emprendedor que favorezca mayor convicción y seguridad en el planteamiento de nuevas propuestas educativas. En este sentido las TIC suponen una oportunidad inmejorable para crear e innovar. En relación con la innovación, los pensamientos de Hargreaves (2008) nos sirven para apuntar en nuestras aulas sus ideas acerca del concepto de sostenibilidad aplicado a los centros educativos, donde se persigue que los aprendizajes sean profundos y duraderos sin tener que agotar o depender de la disponibilidad escasa de recursos humanos, financieros o materiales que existan en una determinada época. La sostenibilidad se ha convertido en una cuestión de gran interés para los centros educativos en la sociedad del conocimiento, dado que ante la cultura de lo rápido y de lo emergente, -a ritmos de gran velocidad-, la sostenibilidad se presenta como una alternativa plausible para afrontar nuevos proyectos pedagógicos con éxito y perdurables en el tiempo.



El enfoque del cambio y de la mejora sostenible preconiza, además de la diversidad lingüística y cultural, una diversidad pedagógica debido al uso de las TIC. Tanto profesores como estudiantes aprenden de forma diferente compartiendo espacios, tiempos y saberes en el desarrollo de proyectos TIC, experimentando una diversidad de metodologías didácticas en las mismas situaciones, así como una posibilidad real de trabajo en red, de colaboración, participación y cooperación entre los centros. Las bases para la creación de proyectos innovadores y sostenibles en los centros educativos deben fomentar, entre la comunidad educativa, la información, el conocimiento, la investigación, la creatividad y la imaginación. A medida que trabajamos e indagamos sobre nuevas formas de uso de las TIC se alzan voces que sugieren una mayor transversalidad de éstas en el currículo, encontrándose mayor documentación que versa sobre temáticas acerca de la creatividad, acerca de la sostenibilidad, y acerca de la innovación (Paredes & De la Herrán, 2009; Carballo, 2009; Salinas, 2008).

En este sentido, se intenta que la formación de nuestros futuros docentes en el desarrollo y uso de proyectos con TIC tenga un carácter más integrador. El carácter innovador del proyecto que éstos presentan surge de las relaciones que se establecen entre el grupo de profesores simulado, dentro del propio grupo de trabajo, a través del entusiasmo, las ganas y la curiosidad. Así, los proyectos de los futuros profesores constituyen un ejercicio de interdisciplinariedad, de creatividad, de ilusión y en muchos casos de originalidad en el diseño de sus propuestas de trabajo.

Una vez finalizado su proyecto educativo con TIC se pretende que éste tenga continuidad en el tiempo y en el espacio. Los proyectos de innovación con TIC se extienden y complementan con otros centros en forma de ayuda, asesoramiento y cooperación estableciendo líneas de colaboración y cooperación intercentros y entre éstos y las diversas instituciones y organismos nacionales y extranjeros. Se trata de que se establezcan mecanismos y dinámicas que favorezcan la cooperación y la colaboración entre proyectos innovadores con las TIC. En este sentido, en la experiencia que presentamos se les pide a los futuros docentes visionar posibles planteamientos de colaboración con otros centros o instituciones. El grado y el tipo de colaboración será elegido por ellos valorándose la coherencia y la cohesión de la propuesta final que presenten. El objetivo principal es que nazcan nuevas ideas de complementariedad, nuevas propuestas de colaboración y especialización, nuevos intercambios de experiencias y buenas prácticas y nuevas culturas organizativas y de trabajo en red entre los centros educativos.

4. Conclusiones

El debate y los resultados de las valoraciones realizadas a través de los cuestionarios suelen ser ricos en aportaciones e información. La conclusión más generalizada enfatiza la necesidad del docente de alfabetizarse tecnológicamente para llegar a desarrollar proyectos educativos TIC más integrales y sostenibles.

Muchos de los profesores que impartimos materias relacionadas con las TIC para la formación de futuros docentes hemos tenido la responsabilidad de articular una materia novedosa a la vez que ilusionante. Aquellos que formamos a docentes en TIC debemos replantearnos constantemente las temáticas y los contenidos a trabajar en nuestras aulas dentro de un proceso didáctico más crítico, constructivo y participativo. La propia materia de trabajo supone una oportunidad de reflexión constante sobre la sociedad que nos ha tocado vivir y una oportunidad para ayudar a transformarla.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, I. (2009). Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales? *Comunicar*, 33, 7-8.
- AREA, M., GROS, B. y MARZAL, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.



- CABERO, J. & ROMERO, R. (Coords.) (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y comunicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- CARBALLO, R. (2009). *Manifiestos para la innovación educativa. Proyecto innovador a partir de experiencias de alumnos universitarios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- CASAMAYOR, G. (Coord.) (2008). *La formación on line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Barcelona: Editorial Grao.
- CEBRIÁN, M. (Coord.), SÁNCHEZ, J., Ruiz, J. & PALOMO, R. (2009). *El impacto de las Tic en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CEBRIÁN, M. (2011). Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento. In Cebrián, M. & Gallego, D. (Coords.) (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones Pirámide; 23-29.
- DELGADO, P. (2003). Repensar la edu-comunicación desde la globalización: alternativas educativas. *Comunicar*, 21; 90-94.
- ECHEVERRÍA, J. (2007). Las brechas digitales y la educación. In Cid, J.M. & Rodríguez, X. (Coords.). *La brecha digital y sus implicaciones educativas*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega; 79-92.
- FULLAN, M. (1992). *The new meaning of educational change*. London: Cassel
- HARGREAVES, A. y FINK; D. (2008). Introducción: Sostenibilidad e insostenibilidad. Las opciones del cambio. In HARGREAVES, A. y FINK; D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata; 15-32.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- ORTEGA, J. A. y CHACÓN, A. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- PALOMO, R.; RUIZ, J. y SÁNCHEZ, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*, Sevilla: Editorial MAD S.L.
- PAREDES, J. y De la HERRÁN, A. (Coords.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SALINAS, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Reseña Curricular de la autoría

Marta Fernández Prieto es Doctora en Ciencias da Educación por la Universidad de Salamanca en el año 1995. Actualmente es profesora titular de la Universidad da A Coruña dedicada a la docencia de las materias relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Entre su labor investigadora se destaca su participación en proyectos como *Estudio del equipamiento, organización y utilización de las Nuevas Tecnologías hecha por el profesorado de universidades presenciales de España: Discusión y sugerencias profesionales; Estado do e-learning en Galicia. Análise na universidade e empresa*, y su participación en la organización de eventos científicos dedicados al campo de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo (TIC). Las publicaciones se centran en reflexiones teóricas acerca de la sociedad del conocimiento y su influencia en la comunidad educativa, entre ellas *Apuntes sobre democracia virtual. Reflexiones para educadores; El potencial comunicativo de las nuevas tecnologías. ¿Nuevas posibilidades para la comunicación educativa?*, así como en las formas de colaboración y desarrollo de proyectos innovadores con TIC, tales como *Tecnología Educativa: Plataformas de teleformación y entornos de aprendizaje virtual; Hacia alternativas de aprendizaje con programas hipermedia; La nueva arquitectura para el aprendizaje on line. Nuevas culturas educativas? La utilización de las TIC en las universidades gallegas por el personal docente e investigador*. Actualmente sus publicaciones se centran en la utilización y el planteamiento de las TIC por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en los centros.



INNOVACIÓN EDUCATIVA: EDUBLOG DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS, EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Fernández Rodicio, Clara Isabel

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Educación, Universidad de Vigo. ESPAÑA cirodicio@vigo.es

Criado del Valle, Carlos Hugo

Dpto. de Psicología Básica Psicobiología y Metodología CC. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. diarium.usal.es/Delvalle. ESPAÑA delvalle@usal.es

Resumen: La utilización de blogs educativos en las aulas aporta consecuencias beneficiosas en cuanto al logro y adquisición de diferentes competencias, en la asignatura de Motivación y Emoción. Si bien, el profesor explicará los conceptos y presentará el material a través de un weblog de la asignatura en donde aparecerán los materiales, enlaces de interés y el planteamiento del problema que deben resolver los alumnos. Es el grupo de trabajo quien utilizara el weblog como plataforma para reflexionar sobre los contenidos aprendidos, sobre las actividades planteadas en clase, presentación de trabajos, etc. Es por ello, que la utilización del edublog en la asignatura de Motivación y Emoción fomenta el seguimiento y participación de la asignatura, facilita la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad, estimula la búsqueda de información nueva sobre el tema y favorece el pensamiento creativo y crítico.

Palabras Clave: weblog, emoción, aprendizaje basado en problemas, competencias, web 2.0.



1. Introducción

Durante los últimos años, las comunidades universitarias han dedicado grandes esfuerzos para integrar nuevas tecnologías a fin de mejorar sus procesos de aprendizaje. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior va a significar un profundo cambio en la educación universitaria. Este proceso se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma, no sólo de la estructura y de los contenidos de los estudios, sino que también debe alcanzar las metodologías educativas y, con ello, la interacción entre profesores y estudiantes para la mejora del aprendizaje. Un elemento importante en esta renovación es la inclusión de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como ejemplo de tecnología aplicada al aprendizaje, en los sistemas universitarios. Estas herramientas aportan, fundamentalmente, flexibilidad e interactividad para acceder a las fuentes de información y recursos ubicadas en Internet, así como a los materiales didácticos y, además, permiten vincularse a una verdadera comunidad virtual de personas que aprende.

La Sociedad del Conocimiento y de la Información ha generado multitud de transformaciones que afectan al mundo educativo, ya que las capacidades y competencias a desarrollar en el alumnado conllevan nuevas exigencias y prácticas en el profesorado, para responder de forma eficiente a los cambios. Vivimos en una cultura digital y tecnológica, en la que nuestros alumnos son usuarios habituales. Las TIC usadas de manera correcta, pueden ayudar a innovar y ser grandes aliadas para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas.

Es cierto que la actual sociedad, se encuentra determinada por el uso de las tecnologías de información y comunicación, en casi todas las facetas de nuestras vidas, lo que debemos tener presente nuevas formas de comprender nuestro entorno, es por ello que el manejo y acceso a éstas deben estar presentes en la formación básica de los estudiantes y futuros docentes y así asegurar su inclusión en la actual sociedad. Es por ello que debemos apropiarnos de las competencias digitales necesarias y aprovechar los recursos que nos ofrece la web 2.0.

Estamos asistiendo a una amplia extensión del concepto de Web 2.0, cuya principal característica podría ser la sustitución del concepto de Web de lectura, por el de lectura-escritura. Multitud de herramientas están ayudando a que, los procesos productivos de información que se desarrollan en torno a la Red, se puedan poner en marcha sin casi ningún tipo de conocimiento técnico. Por ello, poner en marcha actos educativos en torno a Internet (Web educativa 2.0), resulta hoy en día una tarea mucho más sencilla. Estamos viviendo un cambio cualitativo en la web y que tiene importantes repercusiones a nivel tecnológico, social y cultural. Hasta ahora, en Internet, era preciso aprender para poder participar, pero hoy es necesario participar para poder aprender. Se trata de un cambio en la manera en que las personas aprenden, gestionan su conocimiento, crean redes sociales de colaboración y construyen una sociedad más democrática.

2. La web 2.0 y educación

Las transformaciones tecnológicas y sociales que se están produciendo en los inicios del siglo XXI, afectando sin duda a la educación de múltiples formas. La red ha transformado radicalmente los procesos de producción, reproducción y distribución de información, minimizando la cantidad de medios técnicos que son necesarios para difundir los medios digitales a través de una malla de redes (Mestre, 2005). La web 2.0 es la red como plataforma, donde se conjugan una serie de herramientas que permiten interactuar, convirtiendo al usuario en actor principal de esa gran comunidad. El blog es una buena herramienta para transmitir mensajes y facilitar información de enlaces a web de interés. La interacción entre autores y lectores que se vuelven también autores, provoca una cadena de experiencias de aprendizaje que pueden ser retomadas y guiadas por el profesor (Castro, 2007).



El sistema educativo no puede ignorar los cambios que se producen ya que vivimos una cultura digital y tecnológica, en la que nuestros alumnos son usuarios habituales de las distintas tecnologías y por todo ello, es necesario desarrollar competencias en el empleo de las TIC, tanto para alumnos como para los profesores. El empleo de las TIC puede ayudar a innovar y ser grandes aliadas para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas. El estudio llevado a cabo por Duran (2011) demuestra que la utilización de un edublog en el aula estimula el seguimiento de la asignatura, fomenta la participación de los estudiantes, facilita la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad, facilita información importante de otras actividades relacionadas con la asignatura, estimula la búsqueda de información nueva sobre el tema, favorece el pensamiento creativo, favorece la solución de dudas y promueve el pensamiento crítico.

La utilización de blogs educativos en las aulas tiene, sin duda alguna, beneficiosas consecuencias en cuanto al logro y adquisición de diferentes competencias, ya que no sólo el tratamiento de la información y competencia digital, sino que también llega a afectar positivamente a otras competencias debido a su alto potencial motivador y favorecedor de las relaciones personales, el desarrollo de trabajos colaborativos. También se obtiene una mejora de las competencias social y ciudadana, del conocimiento e interacción con el mundo físico, autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender y competencia emocional, entre otras.

“Los weblogs son una herramienta de gran utilidad para su uso en Educación, ya que supone un sistema fácil y sin apenas coste para la publicación periódica en internet. De esta manera se ha dado lugar a un nuevo género que ya se conoce como Edublog y define a los weblogs educativo” (Ruíz, J. y Expósito, F., 2008: 39).

Asimismo, los especialistas en el área están señalando que las TIC tienen un gran potencial para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje y mejorar sus prácticas educativas (Yu, Williams, Fu Lin y Yu, 2010). Entre los factores positivos que se destacan está el hecho de ofrecer instancias para responder a los modos particulares de procesar y acceder a la información. Este potencial de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje es entendido por Coll (2009) como *instrumentos psicológicos* en el sentido que la teoría cognitiva que apuntaba Vygotsky, es decir, un argumento que se apoya en la naturaleza simbólica de las TIC en general, y de las tecnologías digitales en particular, y en las posibilidades que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla.

Los procesos de comunicación en la Web son, cada vez más, sistemas de relación entre iguales que generan nuevas formas de construcción del conocimiento, más sociales y más dependientes de la comunidad (Grané y Willem, 2009), donde todo es objeto de negociación, entendida como diálogo capaz de construir conocimiento. Representan además un modo de acceder, analizar, compartir y discutir la información, recibir retroalimentación y exponer dudas. De esta manera, generan un interesante juego de construcción conceptual donde, en muchos casos, se resignifica el conocimiento, dando lugar al debate y a la expansión de fuentes de información para la fundamentación de diferentes posturas. Asimismo, promueven el aprendizaje continuo, extendiendo el espacio aula fuera de sus límites físicos y temporales (Bartolomé, 2008; Cabero y Llorente, 2007; Lara, 2007; Peña, Córcoles y Casado, 2006; Salinas y Viticcioni, 2008).

La Educación 2.0 potenciará un modelo educativo encaminado a la producción colaborativa y conjunta, donde el intercambio de la información y la construcción colectiva de conocimientos es el eje central sobre el que pivota el proceso de enseñanza-aprendizaje.



3. Justificación teórica: del constructivismo al conectivismo social

El constructivismo es una corriente de la pedagogía que se basa en la teoría del conocimiento constructivista y parte del supuesto de que, para que se produzca aprendizaje, el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el propio sujeto que aprende a través de la acción, de modo que no es algo que se pueda transmitir. Postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo en el ámbito educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

El aprendizaje colaborativo tiene su origen en el constructivismo social y se considera el método que fomenta el trabajo en equipo y el aprendizaje activo y significativo y que posibilita la adecuación permanente del conocimiento. Colaborar, es trabajar con otra u otras personas ya que se trabaja por parejas o en pequeños grupos para lograr un aprendizaje común. Su característica es que se trata de un aprendizaje intencional en donde todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos (Barkeley, Cross, y Major, 2007).

El Conectivismo, es una teoría formulada por George Siemens (2004), es "una teoría del aprendizaje para la era digital". Se basa en la construcción de conexiones como actividades de aprendizaje. Se enfocan en la inclusión de tecnología como parte de nuestra distribución de cognición y conocimiento. Es la aplicación de los principios de redes para definir tanto el conocimiento como el proceso de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso que tiene lugar en entornos difusos, puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de la organización o base de datos). La misma estructura de aprendizaje que crea conexiones neuronales se pueden encontrar en la forma de vincular ideas y en la forma en que nos conectamos con las personas y a las fuentes de información.

El Conectivismo es la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización. Nuestro conocimiento reside en las conexiones que formamos, ya sea con otras personas o con fuentes de información como bases de datos. La habilidad para discernir entre la información que es importante y la que es trivial es vital, así como la capacidad para reconocer cuándo esta nueva información altera las decisiones tomadas en base a información pasada.

La evolución de internet a lo largo de los últimos 20 años abren perspectivas inéditas en los escenarios educativos, planteando nuevos retos y desafíos en la educación. El Conectivismo asume los siguientes principios (Marcelo y Vaillant, 2009: 29):

- El aprendizaje y el conocimiento se apoyan en una diversidad de conceptos.
- El aprendizaje es un proceso de conexión entre nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de conocer más, es mayor que lo que se sabe actualmente y en un momento dado.
- Para facilitar el aprendizaje continuo es necesario nutrir y mantener conexiones.



4. Innovación educativa: edublog del profesor y de los alumnos, en el aprendizaje basado en problemas

La asignatura de Motivación y Emoción aborda, desde distintos niveles de análisis, el estudio sistemático de la emoción con diferentes procesos psicológicos y sus implicaciones prácticas.

Una metodología empleada con los alumnos es el aprendizaje basado en problemas (expuesto en la comunicación: **Aprendizaje basado en los problemas de procesos psicológicos básicos: emoción**). El objetivo que se propone a los alumnos es que analicen los procesos psicológicos básicos implicados en las rumiaciones cognitivas; la cognición y la emoción. Un síntoma cognitivo-emocional que mantiene, e incluso potencia, el trastorno depresivo. Para ello, los alumnos se tendrán que someter a un experimento y analizar los diferentes resultados obtenidos. Posteriormente, se establecerán interpretaciones de los mismos, en base a los resultados obtenidos en la literatura científica actual. Posteriormente, se establecerán implicaciones prácticas en la evaluación del trastorno depresivo y posibles mejoras en los tratamientos aplicados a esta patología.

Objetivos

6. Adquirir los conceptos básicos sobre la emoción y el estado de ánimo, incluyendo las leyes y principios básicos que regulan estos procesos, su génesis y desarrollo y su vinculación con otros procesos psicológicos, como la cognición.
7. Describir las principales teorías de la emoción.
8. Conocer los métodos básicos de investigación psicológica sobre la emoción, siendo capaz de describir y medir los principales componentes del proceso emocional.
9. Revisión de las últimas aportaciones experimentales en este campo de estudio.
10. Transferir y aplicar los conocimientos conceptuales básicos adquiridos sobre la emoción a ámbitos aplicados de la Psicología.

Contenidos

8. La emoción y cognición.
9. El procesamiento de la información emocional: emoción y memoria.
10. La influencia de la emoción en las rumiaciones cognitivas.
11. La psicopatología de los procesos básicos de la emoción y cognición: Trastorno depresivo.

Metodología

Como hemos señalado, utilizaremos un Weblog, para la exposición de los diferentes contenidos. Creemos que es una herramienta adecuada para la gestión de la asignatura y como plataforma para transmitir lo que en ella ocurre. Numerosas investigaciones ponen de manifiesto las ventajas de su uso en el ámbito universitario (Aguaded y López, 2009; Cabero, López y Ballesteros, 2009; Durán, 2010; López, 2010; López y Lorente, 2010; Pérez, 2010; Ruiz y Abella, 2011). Existen gran cantidad de sitios web que facilitan la elaboración de un blog (ej.: WordPress; Blogger; Livejournal; Xanga; Edublogs; etc.) por el profesorado con contenidos educativos relacionados con la asignatura. Los docentes que utilizan los blogs en su actividad docente, suelen desarrollarlos en dos plataformas gratuitas, Blogger y Wordpress (Parra, 2009). Una vez escogido el software, se elaboró el blog del



profesor, en el que se incluyeron contenidos educativos relacionados con la asignatura y no tratados en clase.

El *weblog de los alumnos*: el profesor inicia a sus alumnos en la configuración y mantenimiento del blog del grupo de trabajo, de acuerdo una serie de indicaciones en función de los objetivos pedagógicos que quiera lograr con su implementación. El weblog será el e-portafolio en donde se recoja el trabajo de los alumnos, en donde aparecerá reflejado:

- Diario de la sesión de clase en la que el profesor explicará el problema que deberán resolver los alumnos. Se reflexionará sobre los contenidos tratados en cada sesión de la asignatura, así como sobre el proceso de aprendizaje (¿qué he aprendido hoy?, ¿con qué se relacionan estos contenidos?, ¿qué no me ha quedado claro?).
- Trabajo sobre supuestos prácticos y actividades planteadas en clase.
- Lecturas obligatorias. Síntesis y valoración personal de cada lectura.
- Resultados del desarrollo de las actividades propuestas. Aportaciones personales no requeridas tales como: recopilación y comentario de algunos artículos, películas, recortes de prensa, conferencias.

Competencias

Específicas:

5. Conocer las funciones, características, aportaciones y limitaciones de los distintos modelos teóricos de la emoción en Psicología.
6. Conocer las leyes básicas de los distintos procesos psicológicos: emoción y cognición.
7. Ser capaz de describir y medir variables como: estilos cognitivos, actitudes; en base a los diferentes procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales.
8. Ser capaz de elaborar informes experimentales.

Transversales.

5. Capacidad de análisis y síntesis.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita, referida a contenidos propios de la Psicología.
7. Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas.
8. Saber obtener información efectiva a partir de libros y revistas especializadas y de otra documentación.



Actividades.

Primera Sesión:

Se les informa a los alumnos que tienen que acudir a realizar un experimento a un aula provista de ordenadores conectados en red. La realización del experimento está controlada por una aplicación informática, la cual controla las diferentes fases que el participante tiene que cumplimentar.

Segunda Sesión:

Clase magistral, el profesor explicará los conceptos implicados en el experimento, inducción emocional y rumiaciones cognitivas. Se resolverán las posibles dudas que pudiesen aparecer. Se establecerán los grupos de trabajo, junto con las líneas de trabajo a desarrollar por los alumnos.

El profesor explicará las líneas teóricas y los conceptos que han llevado a la elaboración de los objetivos que se pretenden contrastar en la investigación. Presentará el material a través de un *weblog de la asignatura* en donde aparecerán los modelos teóricos de los conceptos utilizados, las hipótesis perseguidas en el experimento, el procedimiento que se ha utilizado, los cuestionarios y materiales experimentales empleados y los resultados obtenidos. Por último, se planteará una serie de cuestiones atendiendo a la aplicabilidad de los datos y diferentes problemas metodológicos que deben resolver los alumnos.





Tercera Sesión:

Se presentarán los resultados del experimento. Cada grupo de alumnos tendrán que analizarlos, en función del objetivo de partida "Los participantes depresivos tienen un mayor acceso automático a la información negativa". Se revisarán los contrastes de hipótesis expuestos y se analizarán los resultados obtenidos. Se explicarán las hipótesis parciales, por ejemplo, "los participantes depresivos, a los cuales se les induce una emoción positiva, informan de un estado de ánimo negativo menor, que aquellos a los que se les induce un estado de ánimo positivo".

Cuarta Sesión:

Cada grupo de alumnos buscará recursos bibliográficos y material necesario para explicar cómo los diferentes procesos psicológicos básicos contribuyen a la instauración y mantenimiento del trastorno depresivo. Como posible punto de partida a la búsqueda, se les señalará a los grupos de trabajo el argumento de la mayor activación de los autoesquemas cognitivos, por parte de la emoción negativa, y que faciliten el acceso a la memoria congruente con el estado de ánimo.

Quinta Sesión:

En un seminario conjunto, en el blog, los grupos expondrán y discutirán las aportaciones en base las revisiones realizadas y conclusiones obtenidas. En función de buscar si existen recursos existen controlar las rumiaciones cognitivas en las personas que tienen depresión.

5. El proceso de evaluación del blog

Los portafolios electrónicos son instrumentos didácticos para la mejora de la praxis educativa de los alumnos, ya que al facilitar la reflexión y construcción de conocimientos, la planificación de las tareas educativas, la responsabilidad e introspección individual de los alumnos, se puede objetivar el progreso didáctico del estudiantes a través de los comentarios (post) alojados en el edublog, que quedan evidenciados a través de los procesos de autoevaluación, la evaluación formativa del docente gracias al empleo de la rúbrica.

Al utilizar internet como soporte del portafolio, en concreto el blog, existen una serie de ventajas (Roig, 2009; Cabero, et al., 2012) ya que a nivel docente: los contenidos en un blog presentan una marcada estructura cronológica, el estudiante redacta, diseña y elabora en línea su portafolio a través de una aplicación informática sencilla de utilizar, permite ser analizado inmediatamente después de que el estudiante introduzca cualquier modificación, se convierte en un documento que reflejará un trabajo continuado de reflexión y orientación, y puede ser consultado y evaluado por el profesor.

Desde la óptica del estudiante (Barberá et al., 2006), la elaboración de un portafolio académico, le permitirá aprender a planificar el trabajo y a auto-gestionarse en función de las orientaciones del docente, tendrá mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, tomando sus decisiones.

6. Conclusiones

La Web 2.0 ofrece nuevas posibilidades para el diseño de actividades prácticas y el desarrollo de enriquecedoras propuestas formativas en los contextos universitarios. Sin embargo, ello exige la adopción de innovadoras metodologías de enseñanza que estimulen el proceso cognitivo de los estudiantes.

Puesto que su futura actividad docente debe estar en consonancia con los continuos cambios y avances tecnológicos operados en la sociedad y en las escuelas, y porque es preciso ofrecerles



pautas didáctico-metodológicas para su adecuada implementación, hemos propuesto este modelo de uso de weblogs como e-portafolios a los alumnos de psicología.

Enseñar y aprender con las TICs es uno de los desafíos a los que debe hacer frente la educación del siglo XXI hoy, ya que la tecnología lo impregna todo, generando cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J.I. Y LÓPEZ, E. (2009). La blogosfera educativa. Nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 3 (12), 165-172.
- BARBERÁ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A., Y GUASCH, T. (2006) Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3, 55-66.
- BARKLEY, E.F., CROSS, K.P. Y MAJOR, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ed. Morata.
- BARTOLOMÉ, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. RIED – *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 11, 1, 15-51. [En línea]. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>
- BOAI (2002). *Budapest Open Access Initiative*. [En línea]. <http://www.madrimasd.org/informacionidi/e-ciencia/documentos/docs/BOAI.pdf>
- CABERO ALMENARA, J.; LLORENTE CEJUDO, M.C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. RIED – *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 10, 97-123. [En línea]. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/la-interaccion.pdf>
- CABERO ALMENARA, J.; LÓPEZ MENESES, E. Y BALLESTEROS, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo [En línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 2. [En línea]. <http://hdl.handle.net/10609/2987>
- CABERO ALMENARA, J.; LÓPEZ MENESES, E. Y LLORENTE CEJUDO, M^a. C. (2012). E-portfolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4, 27-45.
- CASTRO, C. (2007). Edublog para la tutoría o el blog de clase. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 7, 23-39.
- COLL, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J.C., Toscano y T. Díaz (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.113-126). Colección Metas Educativas. OEI/Fundación Santillana: Madrid.
- DECLARACIÓN DE BETHESDA SOBRE PUBLICACIÓN DE ACCESO ABIERTO. [En línea]. http://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DURÁN MEDINA, J. F. (2010) La utilización de los edublog en las aulas como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 205-243.
- GEORGE SIEMENS (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. [En línea] . Disponible en <http://devrijeruiimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>
- GRANÉ, M. Y WILLEM, C. (2009). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes.
- LARA, T. (2007). Los blogs como motor de la Universidad 2.0 en su décimo aniversario. [En línea]. Disponible en: <http://turan.uc3m.es/uc3m/serv/GpC/opinblogs.html>
- LÓPEZ, R. (2010). Desarrollo de un blog en la docencia de la asignatura Topología. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, 21, 103-112.



- LÓPEZ, E. Y LORENTE, M. C. (2010). Incorporación de nuevas estrategias de enseñanza en la universidad: blogs en "Didáctica General". *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 191-208.
- MARCELO, C. Y VAILLANT, D. (2009). Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar? Madrid: Ed. Narcea.
- MESTRE, P.R. (2005). Coordinadas para una cartografía de las bitácoras electrónicas: ocho rasgos de los Weblogs escritos como diarios íntimos. En G. López García (ed.) (2005) *El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia. <http://www.vinv.ucr.ac.cr/docs/divulgacion-ciencia/libros-y-tesis/ecosistema-digital.pdf>
- OA CONFERENCE(2003). *Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*. (Declaración de Berlín sobre el Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades) [En línea]. Disponible en http://www.zim.mpg.de/openaccess-berlin/berlin_declaration.pdf
- PARRA, D. (2009). El uso de los blogs entre los profesores de periodismo en España. *Revista Icono 14*, 14, 84-102.
- PÉREZ, A. (2010). Aprendizaje en red. En C. Barba y S. Capella (coords.) *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- PEÑA, I.; CÓRCOLES, C. P. Y CASADO, C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red. UOC. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*. 3 [en línea]. Disponible en: http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf
- RUIZ, M. Y ABELLA, V. (2011). Creación de un blog educativo como herramienta TIC e instrumento TAC en el ámbito universitario. *Revista Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*. 12, 53-70.
- ROIG, R.I. (2009). El portafolios a través del blog. conjugando las TIC y la didáctica. Asignatura de "TIC y Educación Infantil" Maestro de Educación Infantil. En M.J. Martínez (coord.). *El portafolios para el aprendizaje y evaluación* (pp. 171-190). Málaga: Universidad de Málaga. Servicio de publicaciones.
- RUÍZ, J. Y EXPÓSITO, F., (2008). El uso didáctico del blog o bitácora: la experiencia del glosario de psicología social aplicada. (pp. 39-44). En I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas. Cádiz: Universidad de Cádiz. Servicio de publicaciones.
- SALINAS, M.I. Y VITICCIOLI, S.M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 27/ Noviembre. [En línea]. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec27/articulos_n27_PDF/Edutec-E_MISanilas_Viticcioli_n27.pdf
- SIEMENS, G. (2004). Una teoría de aprendizaje para la era digital. [En línea] Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- YU, C., WILLIAMS, A., FU LIN, C. Y YU, W. (2010). Revisit planning effective multimedia instructions. En H. Song y T. Kidd (Edit.) *Handbook of research on human performance and instructional technology* (pp. 131-148). IGI Global: Hershey.



Reseña Curricular de la autoría

Clara Isabel Fernández Rodicio es doctora en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca.

Su línea de investigación se centra en la evaluación de actitudes y la influencia de la emoción en la cognición en la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social. La actitud es la predisposición a actuar de una manera determinada y dicha predisposición se debe a la incidencia de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de manera interactiva.

Mi formación como psicóloga y mi experiencia laboral en el campo tanto de la intervención educativa con menores de protección y en justicia juvenil y en la evaluación forense de credibilidad de testimonio en víctimas de abusos sexuales y en procedimientos de guarda y custodia de menores, me permiten una mejor comprensión de la realidad en la que están inmersos los menores en riesgo.

Carlos Hugo Criado del Valle es doctor en Psicología por la Universidad de Salamanca.

Su línea de investigación se centra en el estudio de determinados procesos básicos, concretamente en la influencia de la emoción sobre diferentes procesos cognitivos. Ha tratado de abordar este aspecto desde diferentes perspectivas, con el objetivo de alcanzar una comprensión más global de la complejidad entre la emoción y la cognición.

Su formación clínica, la experiencia laboral como metodólogo, ser experto en técnicas de estadística, el manejo avanzado de bases de datos y programación en Visual Basic, Le ha permitido, por un parte, enfocar los diferentes estudios experimentales con una mayor rigurosidad; y por otra, tener una visión más realista en el estudio de los procesos básicos alterados en población clínica. No obstante, el hecho de haber trabajado, en diferentes proyectos de investigación, con un gran número de profesionales de otros campos (psiquiatras, neurocientíficos, trabajadores sociales hematólogos, oncólogos, etc.), le ha aportado una amplia perspectiva de las temáticas a investigar.



TUENTI COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN ESO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Gómez Camacho, Alejandro

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s.n., 41013, Sevilla, ESPAÑA
agomez21@us.es

Resumen: La mayoría de los adolescentes que cursan la educación secundaria utilizan *Tuenti* como medio cotidiano de comunicación escrita; sin embargo, en el currículo de lengua española y literatura y en la práctica del aula se ignora esta realidad. La escritura disortográfica característica de algunos de estos textos y la propia tradición filológica del profesorado dificulta este reconocimiento.

Las redes sociales, *Tuenti* en particular, consagran nuevos géneros textuales de enorme vitalidad relacionados con la presentación y la información aportada por el usuario, y con los comentarios y la información aportada por otros usuarios. Se trata de textos que integran diversos códigos y normas que, lejos de dificultar la adquisición de la competencia lingüística en la lengua española como lengua de escolarización, constituyen una excelente oportunidad para trabajar en el aula sobre textos vitales y auténticos que responden a las necesidades reales de comunicación del alumnado.

Se proponen en consecuencia pautas para la clasificación y la explotación didáctica de estos textos que faciliten su utilización en la práctica de la expresión escrita en el aula de lengua española.

Palabras Clave: Norma lingüística, comunicación escrita, redes sociales.



Norma lingüística y redes sociales

La comunicación mediada por ordenador ha supuesto una auténtica revolución en la producción de textos escritos por los adolescentes que cursan la educación secundaria, e incluso para los niños de los últimos cursos de la educación primaria. Inesperadamente los nuevos géneros textuales que se preveían más rentables para su explotación didáctica en el aula para la adquisición de la competencia lingüística en la lengua de aprendizaje o L1 (el correo electrónico, los *posts* de los blogs educativos o no, las conversaciones virtuales en los chats, la redacción en los procesadores de textos...) (Gómez Camacho, 2007) se han visto relegados por el éxito imparable de las redes sociales; en el caso de España, *Tuenti* es la red social por excelencia para los hablantes menores de dieciocho años (Mendiola, 2010). Esta realidad se extiende a la población en general; así los estudios de audiencia certifican que las redes sociales son el servicio de internet que experimentan un mayor crecimiento (AIMC, 2012), y los hablantes jóvenes las utilizan preferentemente para la comunicación escrita (Díaz Gandasegui, 2011).

La comunicación a través de *Tuenti* y de las demás redes sociales, e incluso de la telefonía móvil, se produce a través de la escritura (Skierkowski, 2012); no hay duda por tanto de que Internet ha supuesto una mayor exposición al lenguaje escrito: se lee y se escribe más (Cassany, 2011), aunque con frecuencia con un escritura disortográfica ajena a la norma del español culto que se supone a un hablante competente que cursa secundaria o enseñanza superior (Gómez Camacho, 2007).

Teóricamente la edad mínima en España para darse de alta en estas redes sociales es de catorce años (Mendiola, 2010); sin embargo, todos los profesores sabemos que la inmensa mayoría de los alumnos desde su ingreso en la educación secundaria, así como un porcentaje muy significativo de los de quinto y sexto de primaria, tienen una cuenta en *Tuenti*. No hay estudios sobre la incidencia de estos usuarios que falsean su edad al darse de alta en las redes sociales; pero podemos afirmar sin temor a equivocarnos que *Tuenti* es uno de los medios de comunicación escrita más frecuente en situaciones reales de comunicación fuera del contexto escolar también en los primeros cursos de la educación secundaria y en el último de la educación primaria.

Desde la propia administración educativa se ha contribuido indirectamente a esta situación con el Programa Escuela TIC 2.0, que ha generalizado el uso de ordenadores portátiles en el aula, la utilización de pizarras digitales, la conexión inalámbrica a Internet en las aulas y el uso de la comunicación mediada por ordenador como elemento cotidiano en el proceso de adquisición de la competencia lingüística (Aguaded, 2008). Si añadimos a esto la expansión exponencial de la telefonía móvil con conexión a Internet (Caldevilla, 2010), llegaremos a la conclusión de que el acceso a *Tuenti* y a otras redes sociales es una de las actividades comunicativas más utilizada por los hablantes que cursan la educación obligatoria en España.

Esta situación invita a la consideración de los nuevos géneros textuales que se generan en la redacción de textos escritos en *Tuenti* al aula de lengua española y literatura desde los primeros cursos de la educación secundaria, ante la evidencia de que se trata de textos espontáneos y vivos (Cassany y Sanz, 2009), que se perciben por los alumnos como ejemplos reales de comunicación que satisfacen las necesidades de los adolescentes: la expresión escrita dejaría de ser una parte de la asignatura de lengua para convertirse en el patrimonio de hablantes más o menos competentes que la utilizan con libertad en diversos contextos y con diferentes normas. Sin embargo, la realidad es que la práctica didáctica de la competencia lingüística no ha incorporado esta realidad al aula, a pesar de que contamos con los recursos tecnológicos para hacerlo.



Podríamos destacar dos factores que dificultan la incorporación de los nuevos géneros textuales característicos de las redes sociales a la adquisición de la competencia lingüística en la lengua española. En primer lugar, la tradición filológica que caracteriza los materiales curriculares de lengua española y literatura, y la propia formación del profesorado que la imparte, es ajena a la utilización de las redes sociales (Ramírez, Cañedo y Clemente 2012), identificadas con una norma disortográfica de escritura que no coincide con la norma culta del español, con la norma académica. Se trata sin duda de un prejuicio que identifica la escritura característica de algunos géneros textuales de Internet (el chat sería el ejemplo más significativo) con faltas de ortografía; muy al contrario, se trata de discrepancias intencionadas de la norma que pueden limitarse a determinados contextos y que permiten el reconocimiento de la norma académica común a todos los hablantes competentes como una necesidad de comunicación y no como una imposición arbitraria (Gómez Camacho, 1997). En este sentido, el profesorado de lengua española y literatura debería distinguir con claridad entre los errores de escritura que se producen por desconocimiento de la norma (las faltas de ortografía), y las discrepancias intencionadas de la norma que se limitan a determinados contextos de comunicación mediada por ordenador y que se comparten con el lector (las heterografías). No pretendemos reflexionar aquí sobre las dificultades de una parte muy significativa del alumnado que cursa secundaria para adquirir la competencia lingüística en expresión escrita que se espera de un hablante competente de español, pero desde luego están muy relacionadas con una práctica didáctica ineficaz basada en tópicos cuestionables como la relación causal de la escritura disortográfica en Internet y las faltas de ortografía, la relación directa entre lectura y competencia ortográfica, la identificación de la ortografía basada en reglas como parte de la gramática y no de la expresión escrita, o la repetición de ejercicios descontextualizados que ignoran la frecuencia de uso de la palabra en cada hablante y el origen del error (Gómez Camacho, 2008). La utilización de los nuevos géneros textuales (normativos o disortográficos) no son el origen del problema sino una oportunidad para abordarlo con éxito. Aunque la utilización de las redes sociales en el contexto educativo ofrece múltiples posibilidades (Gómez, Roses y Farias, 2012 y Tapia, Gómez *et al.* 2010), están aún desaprovechadas en la educación secundaria.

La segunda dificultad para la incorporación de los textos escritos en las redes sociales reside en el propio currículo de lengua española y literatura. Lejos de reconocer que las necesidades expresivas escritas fuera del contexto escolar de los adolescentes que cursan secundaria se canalizan a través de las TIC, se limita a insistir una y otra vez en la lectura de la prensa digital, y en la utilización de los procesadores de textos. A pesar de que el enfoque por competencias lleva inevitablemente a la realidad que describimos y de que la comunicación escrita es el bloque de contenidos mejor desarrollado en el currículo desde la educación primaria hasta el bachillerato, no hay lugar para la reflexión sobre la escritura en las redes sociales como algo importante para la formación de hablantes competentes. Un ejemplo servirá para ilustrar el desfase entre currículo y realidad que comentamos: la ortografía no se incluye en la expresión escrita, sino en la gramática (conocimiento de la lengua), y se identifica con el conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas; este enfoque que relaciona la ortografía con un conjunto de reglas y no con la escritura normativa de una serie de palabras que el hablante necesita utilizar (por ejemplo, en *Tuenti*) es un planteamiento anticuado e ineficaz que debe ser revisado.

Lo cierto es que la omnipresencia de *Tuenti*, y de otras redes sociales como *Twitter* (Tapia, 2010), no se traduce en un uso sistemático de la escritura como medio de expresión; por el contrario, la mayoría de los usuarios de estas redes prefieren la utilización de otras posibilidades de comunicación no verbal como la fotografía o el enlace a vídeos y contenidos multimedia (Torrego, 2011), o se limitan a leer los estados o los *posts* de sus compañeros. Precisamente el reto que planteamos sería dotar a todos estos hablantes de las habilidades que les permitan utilizar las aplicaciones para la publicación de textos en *Tuenti*, normativos o disortográficos según el género y el destinatario, continuos o con múltiples códigos según sus necesidades expresivas.



Nuevos géneros textuales en *Tuenti* y su explotación didáctica en el aula de secundaria

La sistematización de los géneros textuales de comunicación mediada por ordenador que podrían incorporarse al aula de secundaria es muy arriesgada por el carácter efímero de muchas aplicaciones y por la falta de acuerdo social entre hablantes competentes que consagre los nuevos géneros como tales; sin embargo, *Tuenti* ofrece «mi perfil», «mi espacio personal» y «mi tablón» como secciones fijas en la aplicación. En general todas las redes sociales repiten este esquema resulta útil para la clasificación de los textos que en estas se publican: por un lado la autopresentación y la información que aporta el usuario, y por otro los comentarios y la información aportada por los amigos a los que se agrega a la página personal (Yus, 2010).

«Mi perfil» en *Tuenti* es una página dividida en varios apartados («mis sitios, mis páginas, mis redes, información personal, mis intereses») en la que se ofrece la imagen que se quiere dar a los amigos virtuales; estos son los textos más cuidados pues ofrecen una información destinada a obtener la aceptación y la valoración positiva de otros adolescentes (Yus, 2010), se comparten con el lector los libros y las películas favoritos, los lugares preferidos, aficiones y deportes, etc. Se trata de excelentes descripciones y retratos creados para satisfacer las necesidades del autor (dar una buena imagen de sí mismo o de sí misma); lejos de los ejercicios escolares, son textos reales de comunicación mediada por ordenador en los que la competencia lingüística es imprescindible para algo tan importante para un adolescente como la aceptación por parte de su grupo. En este contexto, una calculada discrepancia de la norma académica y la utilización de algún código disortográfico compartido por el destinatario puede ser un elemento imprescindible para la imagen que se desea proyectar; o quizá unos textos estrictamente normativos sean un elemento necesario para el perfil que se está creando.

«Mi espacio personal» de *Tuenti* es una suerte de de microblog en el que se publican *posts* de extensión muy variable; sin embargo, su característica más llamativa es la multiplicidad de códigos característica de las TIC. Se alternan y entremezclan extensos textos normativos con breves mensajes disortográficos que recuerdan a los chats, fotos y vídeos realizados por el usuario con enlaces hipertextuales a otros contenidos multimedia disponibles en Internet; citas y traducciones de letras de canciones junto a textos líricos en verso o en prosa. La intertextualidad, la mezcla de géneros y el carácter misceláneo caracterizan estos textos. Esta es quizá la característica más sorprendente de los nuevos textos digitales (Rowell y Walsh, 2011), la integración de elementos multimedia y la multiplicidad de códigos en el mismo texto como herramienta fundamental para involucrar al lector y obtener su respuesta. Los adolescentes que aprenden lengua española en el aula de secundaria conciben el texto escrito como un elemento del entorno digital vinculado a la imagen, al sonido y al lenguaje de la imagen en movimiento (Sanz Pinyol, 2011): *Tuenti* (la red social en este contexto por excelencia) se convierte así en un formidable recurso didáctico para la adquisición de la competencia comunicativa escrita en el entorno digital. Lankshear y Knobel (2006) consideran que estos nuevos géneros textuales son la forma contemporánea de expresión escrita.

Frente a lo que cabría esperar, estos textos se limitan a una temática muy reducida centrada en la identidad personal y en el humor (Martínez Rodrigo, 2010) a los que se añaden la expresión lírica y la presentación y valoración de vídeos deportivos y canciones. La ampliación de los temas y los contenidos que se publican en «mi espacio personal» permitiría la incorporación de estos textos al currículo de lengua española y literatura, aunque siempre se corre el peligro de convertir estos textos vivos, espontáneos y creativos en meros ejercicios escolares carentes de interés para el usuario adolescente; la formación y la práctica didáctica del profesorado permite sortear esta posibilidad sin demasiada dificultad.



Otra vía para integrar estos textos en el currículo sería su proximidad a la creación literaria (Cassany, 2012); a pesar de que no tienen cabida en los géneros tradicionales de la literatura, se trata de textos en ocasiones muy elaborados en los que la forma se convierte en un elemento fundamental para la comunicación del mundo personal de quien escribe. No cabe duda que los *posts* de estos blogs están con frecuencia insertos en la expresión lírica, cuando no se redactan directamente en verso. Los profesores de lengua española y literatura deben convertirse en mediadores que integren los nuevos lenguajes y contenidos literarios de la cibercultura con los del canon literario tradicional que se recoge en el currículo (Martos, 2011).

Los comentarios en «mi tablón» y la publicación de los estados («qué estás haciendo») de *Tuenti* sería la tercera tipología de estos textos virtuales que permiten una fácil incorporación al aula virtual de lengua española y literatura en los institutos de secundaria. Se trata de breves textos similares a un *tweet* de aproximadamente ciento cuarenta caracteres que aportan una información circunstancial y limitada a menudo en una única oración. A pesar de su brevedad, o precisamente por ella, son los textos más utilizados por los adolescentes en su comunicación virtual a través de *Tuenti*; son frecuentes las páginas personales de adolescentes en las que «mi perfil» y «mi espacio personal» apenas presentan actividad o están en blanco; sin embargo «mi tablón» es con diferencia la sección más leída y la que más entradas registra en estas redes sociales.

Los textos de *Tuenti* (artículos, entradas, *posts*, muros, estados, comentarios...) carecen de herramientas de corrección ortográfica o gramatical, por lo que se perciben como textos libres de normas o convenciones; el hablante decide si genera textos normativos o si emplea una norma disortográfica compartida por el lector. Emplean por tanto una aplicación muy diferente a la que ofrecen los procesadores de textos a los que hace referencia el currículo; por el contrario, facilitan la inserción de contenidos multimedia y enlaces hipertextuales en el mismo texto. Requieren en consecuencia el desarrollo de habilidades de comunicación en escritura digital muy alejadas de la tradición filológica que se consagra en las aulas; pero muy próximas a la realidad y a las necesidades comunicativas de los adolescentes que cursan la educación secundaria.

El empleo de emoticonos, la utilización expresiva de las mayúsculas, las abreviaturas y acortamientos no normativos, los signos de puntuación disortográficos aparecen incluso en poemas y en textos con una clara vocación literaria. Por supuesto son frecuentísimas las faltas de ortografía (por desatención o desconocimiento de la grafía normativa), aunque es difícil precisar cuándo corresponden a un uso intencionado (a una discrepancia voluntaria de la norma) y cuándo a una deficiente adecuación al género textual que se utiliza (Drouin, 2011).

Conclusión

En conclusión, los hablantes competentes del siglo XXI escribirán en múltiples contextos con múltiples códigos y utilizarán para sus necesidades expresivas nuevos géneros textuales, además de los que ya consagra el currículo de lengua castellana y literatura. Esta situación, lejos de suponer un empobrecimiento de la comunicación escrita, implica un inesperado auge de la escritura al que la escuela no puede permanecer ajena. En los nuevos géneros textuales (correo electrónico, *posts*, conversaciones virtuales en los chats, muros, estados, perfiles, etc.) se seguirán utilizando las mismas macrofunciones textuales que la lingüística del texto define para los géneros de comunicación escrita reconocidos hasta ahora: descripciones, narraciones, argumentaciones, exposiciones y diálogos; pero en nuevo modelo (Davies, 2012). No podemos olvidar que los géneros textuales no son más que una convención social, una forma de comunicación compartida por una comunidad de hablantes que va cambiando a lo largo de la historia; no hay duda de que asistimos en estos años a la aparición de nuevos géneros y muy probablemente a la desaparición de otros.



Tuenti, o cualquier otra aplicación que tuviere éxito en la comunicación mediada por ordenador en los próximos años, implica la incorporación al currículo nuevas formas de escritura que caracterizarán al hablante culto y competente que utiliza el español escrito para satisfacer sus necesidades comunicativas. Probablemente se generará una nueva norma; pero no podemos olvidar que la propia RAE reconoce la norma académica (identificada con la norma culta) como «el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso» (RAE, 2005: XIII). La escritura en las redes sociales (*Facebook*, *Tuenti* y *Twitter*) y en la comunicación a través de Internet sin duda producirá una modificación en las preferencias de los hablantes competentes: que esa nueva norma mantenga la unidad de la lengua y permita una comunicación eficaz es, en parte, misión de los centros educativos y como tal debe recogerse en los proyectos educativos y en los proyectos lingüísticos de los centros.

Referencias Bibliográficas

- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC) (2012). Audiencia de Internet. Febrero/marzo 2012. EGM. (www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html) (15-05-2012).
- AGUADED, J.I.; TIRADO, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educar*, 41, 61-90.
- CALDEVILLA, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68
- CASSANY, D.; SANZ, G. (2009). El comentario de textos electrónicos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 52, 21-31.
- CASSANY, D. (2011). Después de Internet... *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 12-22.
- CASSANY, D. (2012). Leer y escribir fuera del aula. *Aula de Innovación Educativa*, 211, 49-53.
- DAVIES, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice, *Computers & Education*, 59, 19-29.
- DÍAZ GANDASEGUI, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Prisma social*, 6, 340-366.
- DROUIN, M. (2011). College students' use of text message abbreviations and relations with literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 67-75 (http://opus.ipfw.edu/psych_facpubs/51) (7-05-2012).
- GÓMEZ, M.; ROSES, S.; FARIAS, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 29, 157-164.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2007). *Maldita tilde (Nuevos enfoques para la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria y superior)*. Córdoba: Ediciones Toro Mítico.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2006). *New Literacies: everyday Practices and classroom Learning*. New York : Open University Press.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2008). La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español. *Perspectiva CEP*, 13: 109-132.
- MARTÍNEZ RODRIGO, E. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura. *Quaderns Digitals*, 63. (http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10942) (10-05-2012).
- MARTOS, A. (2011). Los jóvenes ante las pantallas: nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*; 24, 11-28
- MENDIOLA, J. (2010). *Tuenti*. Madrid: Anaya.



- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). Diccionario panhispánico de dudas. (<http://lema.rae.es/dpd/>)
- RAMÍREZ, E.; CAÑEDO, I.; CLEMENTE, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155.
- ROWSELL, J.; WALSH, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62.
- SANZ PINYOL, G. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 30-45.
- SKIERKOWSKI, D.; WOOD, R. (2012). To text or not to text? The importance of text messaging among college-aged youth. *Computers in Human Behavior*, 28, 744-756
- TAPIA, A., GÓMEZ, B.; et AL. (2010). Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas. *Vivat Academia*, 113 (<http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>) (25-03-2012).
- TORREGO, A. (2011). Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 21 (<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/659>) (10-05-2012).
- YUS, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Reseña Curricular de la autoría

Alejandro Gómez Camacho es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas de la Universidad de Sevilla. Ha publicado numerosos estudios en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura relacionados con la adquisición de la competencia ortográfica y la norma lingüística en los nuevos géneros de escritura de las TIC, además de diversos trabajos en el ámbito de la enseñanza de la literatura.

Durante más de dos décadas ha sido profesor de lengua española en la educación secundaria, lo que le ha permitido coordinar varios proyectos de investigación educativa y de innovación educativa convocados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En la actualidad, desarrolla una nueva línea de investigación sobre las posibilidades que ofrecen para el área de lengua española y literatura los proyectos lingüísticos de centro, el currículo integrado de las lenguas y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas.



EL USO DEL BLOG COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Gómez Jarabo, Inmaculada

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
Dpto. Pedagogía II. CES Don Bosco. Madrid, España inma.gomez@edu.ucm.es

Gómez Gómez, Marta

Dpto. Cc. Educación, Lenguaje, Cultura y Artes. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, España marta.gomez@urjc.es

Resumen: El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto para la docencia un mayor despliegue de la innovación así como de los recursos empleados en el aula para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco se manifiesta la necesidad de promover el uso didáctico de las distintas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que están a nuestro alcance.

Aunque todos los recursos TIC tienen un gran potencial educativo, en la presente comunicación vamos a centrarnos en algunas de las posibilidades que los blogs nos ofrecen en el ámbito educativo. Concretamente analizamos dos experiencias llevadas a cabo con alumnos de Grados de Educación desde la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Complutense de Madrid. Todo ello con el objetivo de que nuestra experiencia sirva para fomentar la reflexión sobre estas herramientas y su utilización didáctica en el aula.

Palabras Clave: Tecnología educativa, Innovación, Blog, recurso didáctico



Estamos inmersos en la Sociedad de la Información y la Comunicación, y por tanto el cambio, la innovación y la mejora deben estar presentes en nuestras prácticas educativas. Los medios de comunicación de masas, los videojuegos, internet... forman parte de nuestro día a día. A esto podemos sumar lo que comentan Martínez Gimeno y Hermosilla Rodríguez(2010:167) cuando indican que:

La implantación de los procesos de Bolonia, que orientan la enseñanza hacia la adquisición de competencias, ha auspiciado un cambio de perspectiva para la didáctica universitaria. Desde este punto de vista la planificación curricular adopta un modelo basado en créditos ECTS (European Credit Transfer System) que integran el trabajo autónomo del alumno en el cómputo de horas dedicadas al proceso de enseñanza- aprendizaje. Todo lo mencionado hasta ahora ha animado a retomar la docencia como un espacio de interacción con el alumnado donde sigue siendo muy importante transmitir una serie conocimientos, pero donde no lo es menos que desarrolle competencias de amplio espectro.

Por otra parte, el rápido avance y el auge de las tecnologías en nuestras casas y en nuestras aulas conlleva un cambio en la visión tanto del profesorado, familias y alumnado en relación a la forma de enseñar y aprender, los recursos, la metodología a utilizar, etc. No podemos dar respuesta a las cuestiones que se nos plantean en el siglo XXI bajo el prisma educativo de siglos anteriores. Hoy en día se hace imprescindible saber descifrar los mensajes audiovisuales y digitales para poder desenvolverse adecuadamente. Tal y como afirma Area Moreira (2005:147) no sólo debemos incorporar las tecnologías para “una mejora e innovación tecnológica con el fin de que los alumnos aprendan matemáticas, lengua o geografía, sino que debe asumir el reto de preparar y formar a los alumnos para interaccionar con los medios de comunicación social y nuevas tecnologías en su vida cotidiana”. Si queremos preparar a los alumnos para que conozcan y utilicen de forma adecuada las tecnologías, es necesario que en todas las etapas educativas nos familiarizarnos con el uso y manejo de las mismas. No obstante, para una introducción óptima de las TIC en el aula es preciso contar con un profesorado formado tanto instrumental como pedagógicamente, pues no se trata de utilizar las tecnologías para seguir una moda, si no para lograr la educación integral de la persona. Por tanto, serán elementos fundamentales de la formación y el perfeccionamiento del profesorado la reflexión, el análisis, la planificación, la evaluación y la búsqueda de nuevos cauces (Tello Díaz y Aguaded Gómez, 2009:45).

De la misma manera, la formación del profesorado debe permitir a éste conocer diferentes herramientas y recursos tecnológicos y reflexionar sobre el uso didáctico que puede hacer de los mismos en su aula. Blogs, Wikis, Redes sociales, Webquest, videojuegos, etc., tienen una perfecta cabida en el aula, puesto que son recursos utilizados por el alumnado fuera de la misma, y tienen un gran atractivo para ellos. Gracias al uso cotidiano que los estudiantes hacen de las TICs y a lo familiarizados que se muestran con dichos recursos podemos encontrarnos con alumnos altamente motivados con las tareas que implican su uso. Todo esto hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más satisfactorio, no sólo para el alumnado, que disfruta ante lo visual, lo novedoso, lo práctico y lo interactivo, sino también para el profesorado, pues tal y como afirma Selwood (2004), muchas de las tareas docentes pueden hacerse más fáciles con el uso eficaz de las TIC, ya que pueden prepararse materiales de gran calidad en menos tiempo del habitual.

Aunque pensamos que todos los recursos TIC tienen un gran potencial educativo, en la presente comunicación vamos a centrarnos en algunas de las posibilidades que los blogs nos ofrecen en el ámbito educativo.



El blog como recurso didáctico

Un blog es una página *web* que permite a los autores publicar contenidos tales como textos, imágenes, vídeos, etc., de manera sencilla. Sus principales características son:

- *Cronología*, pues por regla general lo primero que nos encontramos es el último tema escrito seguido de los anteriores.
- *Interactividad y retroalimentación* entre participantes, pues permite agregar comentarios a las diferentes entradas, enriqueciendo los diferentes puntos de vista manifestados. Además existe la posibilidad de incluir blogrolls (enlaces a otros blogs) para ampliar las redes de información
- *Moderación de comentarios* debido a que existe la posibilidad de que la persona encargada de la administración autorice la publicación de otros comentarios
- *Facilidad de manejo*. No es necesario aprender a programar ni adquirir ningún software específico
- *Categorización de contenidos* permite seguir un orden claro y lógico a la hora de buscar información.
- *Acceso desde cualquier lugar con conexión a internet*

Gracias al uso del blog, el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje a la hora de crear, organizar y compartir contenidos a la vez que coopera y colabora con otros/as compañeros/as. Es pues en ese momento, cuando aprende “a aprender” y “a hacer” de forma flexible, adaptando su forma de trabajo a la de los demás y la de los demás a la suya, a la vez que adapta el tiempo, espacio, ritmo y método para el logro de su aprendizaje y el de los/as otros/as. De esta forma, el blog se convierte en una herramienta indispensable para el aprendizaje constructivo y significativo.

Además de estas evidentes ventajas, la utilización del blog en la educación nos permite fomentar la reflexión y el espíritu crítico del alumnado, así como la creación de conocimiento en lugar de la simple reproducción y todo ello bajo un contexto de ideas y pensamientos compartidos. En definitiva, nos encontramos ante una nueva forma de comunidad de aprendizaje que tiene en cuenta a todo tipo de alumnos: introvertidos, extrovertidos, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, etc. En este sentido, los blog “pueden suponer también un buen medio de atención a la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales, al posibilitar una gama más amplia de actividades que utilizan distintos canales y códigos de comunicación” (Palomo López, Ruiz Palmero y Sánchez Rodríguez, 2008: 38)

Son múltiples las posibilidades que los blogs nos brindan como recurso de aula. De un modo genérico podemos clasificarlas en tres grandes bloques:

- Diarios del profesorado o de asignatura, en los cuales se puede incluir información, bibliografía, actividades de todo tipo (iniciación, refuerzo, revisión, etc.) y documentación relevantes para el alumnado respecto a una o varias asignaturas, en las cuales el alumnado puede participar activamente.
- Diarios del alumnado, donde éstos pueden manifestar sus opiniones, reflexiones, responder a preguntas planteadas por el profesorado u otros/as compañeros/as, etc.
- Diarios de centro, donde pueden incluirse temas de interés para el alumnado, profesorado y familias, propuesta de actividades lúdicas, proyectos conjuntos, trabajos colaborativos, etc.



Independientemente del uso que se haga del blog, podemos fomentar en el alumnado la búsqueda, recogida y comunicación de la información, el desarrollo y elaboración de contenidos, la investigación, búsqueda de soluciones, síntesis y análisis, el planteamiento de cuestiones, etc.

En definitiva, coincidimos con Sáez Vacas (2005) cuando define el blog como una conversación interactiva durante un viaje por el conocimiento, pues ayuda a que los alumnos aprendan de forma cooperativa y atractiva en un trayecto hacia la construcción de nuevos saberes y destrezas.

Nuestra experiencia con el blog

Los Blogs permiten lo que indica Beltrán Llera en Fundación Telefónica (2003:339)

Formar comunidades de aprendizaje, las cuales contribuyen a favorecer la interacción social y el diálogo, hacer público el pensamiento oculto. Asimismo, las comunidades de aprendizaje (en nuestro caso, comunidades de aprendizaje virtual) permiten a los alumnos introducir en su proceso de enseñanza/aprendizaje una dinámica nueva, activa, indagadora, que impulsa a los estudiantes a explorar nuevos conocimientos en lugar de limitarse a reproducir los ya conocidos.

Precisamente con ese objetivo de crear una comunidad de aprendizaje, desde dos Universidades públicas españolas y desde Grados y asignaturas distintas del presente curso 2011/2012, planteamos diferentes usos pedagógicos de esta herramienta tan popular como es el blog.

Creación de un diario o blog de la asignatura

Por una parte, desde el Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y dentro de la asignatura obligatoria de primer curso “Teoría de la Educación” se creó un diario o blog de la asignatura con los objetivos de desarrollar la competencia tecnológica, fomentar la reflexión conjunta dentro de la asignatura y el sentimiento de grupo al crear entre todos un proyecto conjunto. Para lograrlos se planteó al grupo una actividad a través del blog, en la cual tenían que reflexionar sobre algunos capítulos del Informe Delors (1996). En clase se procedía a dar un feedback de los comentarios relacionando los contenidos del Informe con los contenidos del temario.



Fuente: <http://www.teoriadelaeducacionprimaria.blogspot.com.es/>

En relación a la población de la clase contamos con 104 alumnos de los cuales 94 (con edades comprendidas entre 17 y 26 años) han participado en un cuestionario de evaluación sobre la herramienta.



Las categorías de estudio son la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones personales, motivación y adquisición de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

A continuación, presentamos los resultados más relevantes, ya que por motivos de espacio, no podemos profundizar en todos los ítems.

Al preguntar al alumnado si el blog es una herramienta favorecedora de su participación, destacamos que un 87.2% de ellos/as están totalmente de acuerdo. A este respecto, nos parece muy interesante las reflexiones que dos alumnos incluyen en la parte de observaciones del cuestionario:

- *“Un blog permite expresar a los demás esa parte más personal e íntima de cada persona. Considero que Internet es una gran ventana abierta al mundo que te permite hacer un perfecto uso de tu libertad, de un modo responsable.”*
- *“Lo que valoro del Blog es que te facilita la expresión de tus ideas y opiniones (siempre y cuando se haga respetando a los compañeros), sobre todos a personas como yo, que somos tímidos y en clase nos cohibimos por vergüenza. De esta forma colaboramos todos”*

Por otra parte, un 79,8% del alumnado reconoce estar totalmente de acuerdo con que ha desarrollado la capacidad de razonamiento crítico gracias a la utilización del blog y un 20,2% reconoce estar medianamente de acuerdo con la afirmación. En cambio, no hay ningún alumno que se manifiesta contrario a esta afirmación. Sin embargo, nos parece curioso que el propio alumnado se manifieste crítico con sus formas de trabajo habituales, tal y como nos manifiesta un alumno que afirma lo siguiente: *“Quiero hacer hincapié en que para mí lo de la competencia lectora y escritora es muy importante ya que generalmente usamos los medios para entretenimiento y acostumbramos a descuidarnos en la lectura o en la escritura en cambio en el blog nos sentíamos “con el deber” de escribir bien (lo iba a leer un profesor)”*.

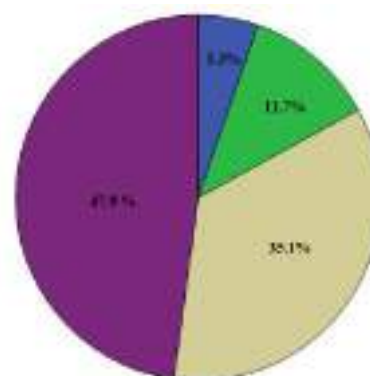
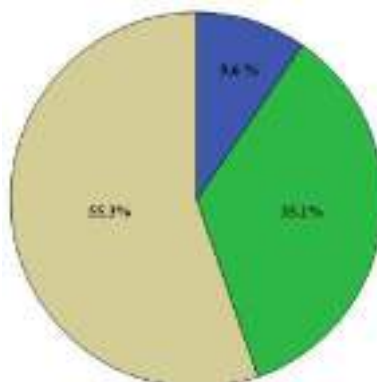
Otros ítems que nos parecen relevantes para el tema tratado los presentamos a continuación en forma de gráfico:



Formar parte del grupo

Nuevas formas de relación

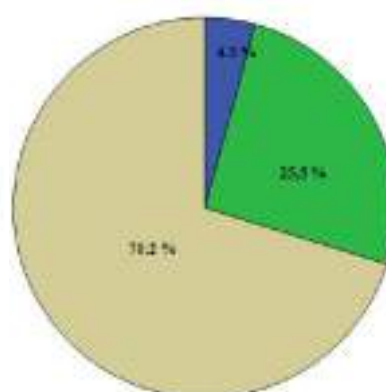
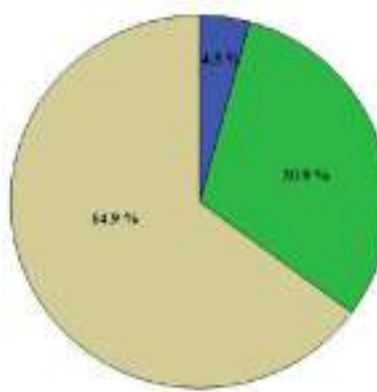
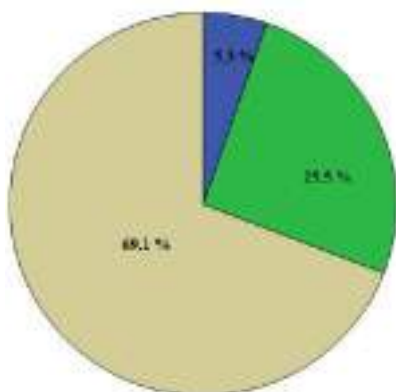
- Totalmente en desacuerdo
- Medianamente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Totalmente de acuerdo



Profundización del tema

Interés en asignatura

Conexión contenidos



De los gráficos anteriores nos parece especialmente relevante que la gran mayoría del alumnado se manifiesta medianamente de acuerdo con las afirmaciones planteadas en el cuestionario. Sin embargo, nos parece significativa la existencia de un pequeño porcentaje del alumnado que se manifiesta totalmente en desacuerdo con las afirmaciones aquí destacadas.

Finalmente, se les pidió al alumnado una valoración cuantitativa de 1 a 10 sobre el blog como herramienta de trabajo. Las valoraciones más frecuentes fueron las puntuaciones de 8 (un 45,7% del alumnado) y 9 (27,7% del alumnado) y las menos frecuentes las de 4 (1.1% del alumnado) y 5 (1.1% del alumnado).

Creación de blogs individuales por parte del alumnado,

Por otra parte, otra de las experiencias que nos gustaría compartir es la de la creación, por parte del alumnado, de blogs individuales en la asignatura optativa "Informática Educativa", cursada en el segundo curso del Grado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid. En este caso, se solicitó al grupo de clase que fueran recogiendo las conclusiones más relevantes de la asignatura y buscando documentación y recursos relacionados con ella. Todo ello con los objetivos de desarrollar en la práctica la competencia tecnológica (ya implícita en la asignatura), elaborar una documentación propia de la asignatura no basada en la pura reproducción y fomentar la reflexión personal respecto a las TIC y la colaboración con los trabajos del resto del grupo.



A continuación mostramos algunos de los blogs creados por los alumnos durante la asignatura:



Fuente: <http://mundodepompasdejabon.blogspot.com/>



Fuente: <http://ticcsworld.blogspot.com/>



Fuente: www.belngom.blogspot.com



Gracias al trabajo con el blog, los alumnos se han sentido más motivados que elaborando el tradicional dossier en papel, pues les ha permitido dar rienda suelta a su creatividad, al poder hacer un uso diferente de la música, las imágenes, los vídeos, los tipos de letra, los colores...

Por otra parte, el alumnado ha tenido que realizar una búsqueda intensiva de información variada sobre la asignatura, así como consultar diferentes blogs ya publicados, lo que les ha hecho tener una visión más real sobre el uso de los blog en educación. Sirva de ejemplo lo que comenta una de las alumnas en su blog:

SÍ ¡POR FIN TENGO BLOG!, QUÉ ENTRETENIDO ES ESTO. ME ENCANTA

En primer lugar, haré un breve repaso por la gran cantidad de información que se mueve en Internet acerca de los blogs, para que todos podáis saber un poco más de que va esto de los blogs. Investigando en numerosas páginas, he hecho una selección de ellas para poner en conocimiento a todos aquellos que me seguís, que significa el concepto de blog y que usos nos ofrece. Espero que os quede mucho más claro [...]

Este tipo de espacio me gusta, porque me parece muy cómodo poder expresar todas tus ideas, crear debates y dejar en el aire temas para que cada cual reflexione por sí mismo, sabiendo que la gente te seguirá (si le interesa claro está) y esperemos que así sea, ya que se crean debates en el que cada cual puede expresarse con total libertad. [...]

(<http://mrntalia.blogspot.com.es/search?updated-max=2012-01-22T11:28:00-08:00&max-results=7>)

Asimismo, se pretendió que el alumnado fuera consciente de la necesidad de consultar diferentes fuentes para justificar nuestras ideas. Además, al elaborar el blog dentro de una asignatura, se les ha inculcado la necesidad de citar las fuentes, algo a lo que los alumnos no están habituados, y mucho menos si es trabajando con las TIC.

En definitiva, a pesar del trabajo "extra" que supone para el alumnado tener actualizado su blog y para el profesorado ir revisando día a día los escritos de cada uno/a de los/as alumnos/as, la evaluación final de este uso del blog es altamente satisfactoria, pues ha permitido que el alumnado trabaje la asignatura día a día y realicen un aprendizaje significativo, basado en la reflexión y en la relación entre ideas propias y ajenas. No obstante, lo más importante de todo y lo que ha dado verdadero sentido a todo el trabajo, ha sido la gran motivación que ha sentido el alumnado al trabajar con "una herramienta de sus días" y "tener su propio blog".

Para finalizar, a continuación incluimos las palabras con las que otra alumna introduce su blog, las cuales nos parecen muy significativas:

Con este blog he querido dar una vuelta por algunos de los aspectos que hemos trabajado en la asignatura, se podrían hablar de muchísimos más, la educación no deja de reinventarse y unida a las nuevas tecnologías aún más. Debemos seguir en esa labor, no quedarnos estancados y seguir, mejorar cada día sin olvidarnos de lo que nos hizo llegar hasta el punto en que nos encontremos, y pensar que el futuro nos traerá cosas nuevas y debemos adaptarlas a lo que ya tenemos, sin duda alguna hablo de Tics, las que nos hacen día a día la tarea más sencilla y amena, diferente, sin embargo lo más importante nos lo dejan a nosotros enseñar y aprender =)

"He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos."

Capítulo X El principito

(<http://cookiethinking.blogspot.com.es/>)



Conclusión

A pesar de que la introducción de las TIC en las aulas está siendo un proceso lento, no exento de altibajos, la gran mayoría de los centros docentes están logrando dotarse de los recursos necesarios para poder ser considerados “centros tecnológicos”. Hoy en día, el reto ya no se encuentra en la adquisición de recursos sino en la necesidad de innovación en las concepciones y prácticas pedagógicas, ya que la innovación no se consigue simplemente introduciendo las tecnologías en las aulas. Hoy en día será necesario realizar cambios en la función docente y en la organización de los centros educativos, que nos ayuden a integrar la tecnología de una manera lógica y acorde con nuestros tiempos.

El nuevo contexto social y educativo demanda una nueva figura docente que vaya más allá de la mera transmisión, formulando problemas, reflexionando sobre su práctica docente, fomentando el surgimiento de interrogantes y formando para el conocimiento y uso de los nuevos lenguajes que los medios y las tecnologías emplean.

Aunque las tecnologías en general son ampliamente usadas en nuestra sociedad, en este escrito hemos reflexionado sobre los blogs en particular, como herramienta didáctica, ya que éstos cada vez se hacen más presentes tanto dentro como fuera de las aulas. Por nuestra parte podemos resaltar que el balance de nuestra experiencia en el empleo del blog en el aula universitaria ha sido muy positivo, tanto para nosotras como para nuestro alumnado. No obstante, nos gustaría realizar un análisis más pormenorizado, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes que nos hemos encontrado en este proceso:

Inconvenientes	Ventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Alta carga de trabajo, tanto para el alumnado (a la hora de actualizar los contenidos), como del profesorado (a la hora de realizar un seguimiento adecuado de todas las actualizaciones). - A pesar de que nuestro alumnado es “nativo digital”, todavía muestran ciertas dificultades para en el manejo de recursos tecnológicos, por ejemplo, a la hora de registrarse en el blog, por lo que en general es necesario aumentar el número de tutorías. - Dificultad a la hora de expresarse en un medio público. Algunos/as alumnos/as se sienten incómodos/as a la hora de escribir algo que puede leer más gente. - Errores ortográficos/semánticos y utilización de lenguaje sms por parte de alumnado. Gran parte de los alumnos asocian el uso de los medios en la enseñanza al uso lúdico, por lo que a veces utilizan términos como “xq”, “ola”, que constituyen graves errores en la escritura académica. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado se considera protagonista de su propio aprendizaje. - Altas interacciones (y de calidad) de aprendizaje entre todos/as: alumnado con alumnado, profesorado con alumnado... lo que permite mejorar las relaciones en el grupo y evitar la presencia de alumnado no participativo o excluido. - Aprendizaje mucho más enriquecedor, al no estar centrado en la mera memorización, sino altamente en la reflexión. - Aprendizaje más significativo y constructivo del alumnado al relacionar los contenidos de la asignatura con su propia experiencia y opiniones. - Disponemos de mucha información que nos permite conocer la evolución del aprendizaje del alumnado. - Beneficios de expresarse en un medio público. Algunos/as alumnos/as afirman esforzarse mucho más a la hora de redactar sus pensamientos y comentarios cuando éstos son leídos por sus compañeros/as y profesores/as.

Fuente: Elaboración propia

Aunque en esta comunicación hemos analizado dos usos diferentes del blog en el aula, si nos ponemos a pensar aunque sea solo unos segundos, es posible que se nos ocurran múltiples. Por ello, una de las labores fundamentales del profesorado es la de reflexionar sobre si los blogs pueden



aportar algo a sus clases y en caso de ser así, utilizarlos con su alumnado. Estamos seguros de que si nos paramos a pensar un momento en esta herramienta, el uso del blog en educación seguirá aumentando, pues sus posibilidades son infinitas, tanto como nuestra imaginación nos lo permita. Tal y como nos indica Beltrán Llera en Fundación Telefónica (2003) no podemos olvidar que estamos ante la evolución de la Pedagogía de la Memoria a la Pedagogía de la Imaginación.

Referencias bibliográficas

- AREA MOREIRA, M. (2005). La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales. Barcelona: Octaedro- EUB.
- BELTRAN LLERA, Jesús A. (2003). "De la Pedagogía de la Memoria a la Pedagogía de la Imaginación". En FUNDACIÓN ENCUENTRO; BELTRAN LLERA, J.A. (2003). La novedad Pedagógica de Internet. Madrid: Educared.
- DELORS, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana /UNESCO
- MARTÍNEZ GIMENO, A. y HERMOSILLA RODRÍGUEZ, J.M. (2010). El Blog como herramienta didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 38, 165 – 175.
- PALOMO LÓPEZ,R., RUIZ PALMERO, J., y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2008) Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La Escuela 2.0. Sevilla: MAD-Eduforma.
- SÁEZ VACAS, F. (2005). La blogosfera: un vigoroso supespacio de comunicación en Internet, TELOS, 64, julio-septiembre.
- SELWOOD, I. D. (2004). Information technology in educational administration management and in schools in England and Wales: scope, progress and limits. (Unpublished Ph.D. thesis). The University of Birmingham.
- TELLO DÍAZ, J. Y AGUADED GÓMEZ, J.I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 34, pp. 31-47

Reseña Curricular de la autoría

Marta Gómez Gómez es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid con Máster en Innovación e Investigación en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente es profesora y coordinadora del Grado en Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y trabaja en la elaboración de su tesis doctoral (referida al análisis de las Pizarras Digitales Interactivas como recursos didácticos en educación).

Inmaculada Gómez Jarabo es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesora en el CES Don Bosco y en la Facultad de Educación de la UCM y trabaja en la elaboración de su tesis doctoral (referida a la violencia escolar y a la gestión de los conflictos). Parte de su experiencia laboral ha estado vinculada no sólo al ámbito educativo formal, sino también al ámbito social, al trabajar y colaborar en Organizaciones no gubernamentales.



VISIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN POR PARTE DE FUTUROS EDUCADORES Y MAESTROS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Gómez Gómez, Marta

Dpto. Cc. Educación, Lenguaje, Cultura y Artes. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, España marta.gomez@urjc.es

Gómez Jarabo, Inmaculada

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Dpto. Pedagogía II. CES Don Bosco. Madrid, España inma.gomez@edu.ucm.es

Resumen: Vivimos, en un mundo en el que cada vez más, todos sabemos más del resto del mundo. Los Medios de Comunicación Social (MCS) y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) nos acercan a todos los rincones del planeta. Sin embargo, existe un alto porcentaje de analfabetismo audiovisual y tecnológico, pues el hecho de consumir información indiscriminadamente, nada tiene que ver con el conocimiento de los nuevos lenguajes derivados de los medios, ni con la interpretación crítica de los mismos

Los MCS y las TIC son valiosas herramientas al servicio de la calidad de la educación, pues permiten fomentar la capacidad de investigar, de conocer diferentes puntos de vista, de contrastar información, desarrollar la capacidad crítica... Pero, ¿qué uso hacen los profesionales de la educación de los MCS?, ¿qué medios utilizan normalmente para estar informados?, ¿hasta qué punto manejan los ordenadores y los dispositivos móviles?... Nos parece fundamental conocer la respuesta a estas preguntas para poder fomentar un uso adecuado de las TIC y los MCS dentro de las aulas. Por ello, el artículo que presentamos recoge de manera sintética los resultados de un cuestionario al que respondieron estudiantes de Pedagogía y de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid en el pasado curso escolar.

Palabras Clave: Medios de Comunicación Social, innovación educativa, Tecnologías de la Información y la Comunicación y entornos de aprendizaje, profesionales de la educación.



Gran parte del debate social que nos encontramos en nuestros días es acerca de la utilización y repercusiones que los mass media y las tecnologías tienen en las personas, especialmente en los más jóvenes. En ocasiones se discute acaloradamente sobre la necesidad de que desde las familias se ejerza un mayor control sobre la utilización de los mismos, incluso llegando en ocasiones al extremo de la prohibición. En este sentido, creemos firmemente en la necesidad de poner límites tanto en los contenidos, como en el tiempo y la frecuencia con que se utilizan determinados medios. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la clave se encuentra, no en la prohibición extrema, sino en la educación, debido a que en muchas ocasiones consumimos la información que nos muestran los medios sin realmente saber las verdaderas intenciones de la misma. En esta línea, Aguaded Gómez y Pérez Rodríguez (2006:67) afirman que “en la mayoría de los casos el acceso a la información, la distribución de la misma, sus contenidos y sus fuentes, ponen de manifiesto el desconocimiento de gran parte de la población del lenguaje, la técnica y el discurso de estos medios.”

Es por ello, por lo que se hace necesaria una formación básica y adecuada para un consumo inteligente de los medios y de las tecnologías.

En definitiva, para lograr una eficaz educación para los medios es preciso contar con familias concienciadas ante los posibles problemas derivados de su uso desmesurado, así como con profesionales adecuadamente formados y sensibilizados. Precisamente gran parte de los comportamientos de los niños y de los jóvenes de hoy en día dependen, por un lado de la educación que reciban, y por otro de los hábitos que perciban a su alrededor. Por ello, es imprescindible que cada uno de nosotros hagamos un ejercicio de reflexión personal sobre cuál es nuestra opinión sobre las TIC y los MCS, cómo utilizamos los medios, qué peligros entrañan, qué beneficios aportan y el para qué de nuestro uso. Si esta reflexión nos parece interesante para todas las personas en general, aún nos parece más imprescindible en el caso de aquéllas que se dediquen a formar a otros.

Y es precisamente por este motivo por el que nos parecía interesante conocer y analizar, no sólo el nivel de formación de los futuros profesionales de la educación para el uso correcto de los MCS y las TIC, sino especialmente los hábitos e intereses de consumo que tienen de los mismos.

En este sentido, al comienzo del curso 2010-2011, en las asignaturas “Informática educativa” (impartida en segundo curso del Grado de Pedagogía) y “Nuevas

tecnologías aplicadas a la educación” (impartida en tercer curso de la Diplomatura de Magisterio) se entregó al alumnado un cuestionario que sirviera de base para conocer dichos hábitos y enfocar de manera más productiva las asignaturas. Respondieron el cuestionario un total de 66 alumnos/as, 15 procedentes de segundo de curso del Grado de Pedagogía y 51 de tercero de Magisterio de Educación Musical.

Una de nuestras principales preocupaciones era saber si los alumnos tenían la formación y los medios adecuados para poder acceder a la información, pues aunque las tecnologías nos aportan grandes beneficios, también pueden ser “la puerta de acceso” a grandes desigualdades. Todavía existen muchas personas que no tienen acceso a las mismas o que no saben cómo usarlas. Éste es el fenómeno conocido como “brecha digital”.



Precisamente por nuestra preocupación ante este fenómeno, decidimos preguntar a los estudiantes encuestados *si tenían ordenador, acceso a Internet y teléfono móvil*, ya que éstos son altamente utilizados por los jóvenes para mantenerse informados y establecer relaciones entre ellos/as. El resultado fue sorprendente, pues el 100% de los jóvenes que respondieron a la encuesta manifestaron tener ordenador, internet y teléfono móvil. No obstante, nuestro interés no terminaba ahí, sino que nos interesaba conocer qué uso realizaban de éstos, ya que nos encontramos de acuerdo con Masterman (1993) en que el material audiovisual no puede consumirse inocentemente, sino que es preciso "leerlo" de un modo crítico.

En la época en la que nos encontramos, hay personas que confían fielmente en los MCS y las TICS, sin pararse a pensar en las verdaderas finalidades de las mismas y confiando "ciegamente" en todo lo que ponen a nuestra disposición. Nosotras no somos detractoras de los MCS y de las TIC, pero tampoco nos consideramos fielmente defensoras de las mismas, pues consideramos que tienen sus ventajas y sus inconvenientes, por lo que es preciso pararnos a pensar en sus verdaderas intenciones antes, durante y después de hacer uso de los mismos. Desde nuestro punto de vista, estos medios no son para nada neutrales, sino que responden a unas necesidades concretas; por ello, es preciso comprobar si nuestras finalidades (ya sea como personas de a pie o como profesionales) corresponden a las de esos medios. En este sentido, nos interesaba conocer la opinión acerca de si nuestros estudiantes *creían que los medios eran imprescindibles para su práctica de aula*, a lo cual prácticamente la totalidad de alumnos/as manifestaron que sí. Únicamente cuatro, manifestaron que no o que dependiendo de la situación o el medio. A continuación citamos textualmente algunas de las respuestas a nuestro modo de ver, más clarificadoras:

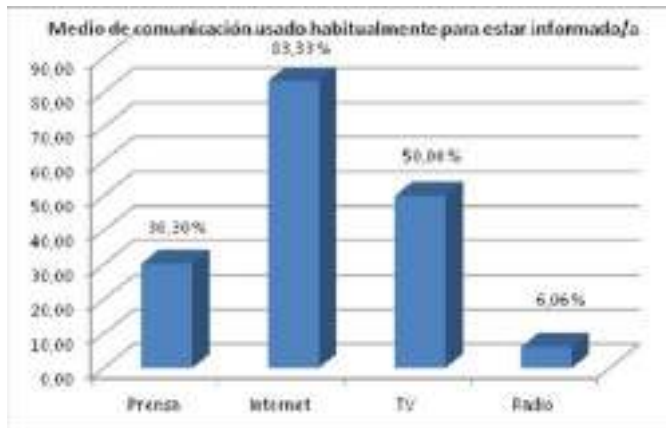
- Respuestas afirmativas:

- o "Sí, sobre todo porque son llamativos, es más fácil aprender algo cuando te entra por los ojos, cuando es más entretenido y llama más la atención",
- o "Sí, vivimos en la sociedad de la imagen y es imprescindible adaptarnos a su uso ocioso a la par que educativo".

- Respuestas negativas:

- o "Imprescindibles en sí, no. Son muy importantes, pero lo imprescindible es que el profesor sepa desarrollar de manera óptima su trabajo con los medios disponibles".
- o "No, porque lo importante es la explicación del profesor y la actitud de los alumnos. Los medios son secundarios".

Por otra parte, como decía un profesor nuestro (Miguel Fernández Pérez) los profesores no tienden a aplicar aquellos métodos que se les han predicado, si no aquéllos que se les han aplicado, y que influyen enormemente en sus creencias y en sus prácticas docentes. Por este motivo, nos interesaba conocer *los medios/recursos que nuestros estudiantes han utilizado a lo largo de su vida académica*. Los recursos/medios más citados por ellos fueron pizarra, libros, ordenador, retroproyector, vídeo y televisión. En algunos casos también se nombraron la fotografía y la música, fundamente en el caso de la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y de Educación no formal. Uno de los alumnos manifestó además que tanto en la educación secundaria como en la Universidad se empleó en sus clases el teléfono móvil como recurso didáctico. Únicamente una alumna de los 66 participantes manifestó haber hecho uso de Pizarra Digital a lo largo de su vida como estudiante (concretamente en los niveles de primaria y secundaria y también en educación no formal).



-Figura 1-

Otra de las cuestiones que nos interesaba conocer era *qué medio de comunicación utilizaba el alumnado para estar informados habitualmente*. Como podemos ver en la figura 1 el medio más utilizado es internet, seguido de la televisión.

Por otro lado, si lo que nos interesa en estos momentos es que nuestros alumnos utilicen la tecnología debemos contar con profesionales que, además de saber utilizarla, transmitan entusiasmo por su uso. Por tanto, a la hora de diseñar el cuestionario estábamos muy interesadas en conocer el *uso que los futuros*

educadores suelen hacer del ordenador e Internet. Por ello les preguntamos por el uso lúdico y profesional que hacían de ambos:

- En el caso del ordenador, un 93,94% del alumnado lo utiliza para temas lúdicos y un 89,39% para temas profesionales.
- En cuanto al uso de Internet, un 93,94% del alumnado hace un uso lúdico y un 75,76%, profesional. Al preguntarles más concretamente *qué uso lúdico realizan mayoritariamente*, nos indican que suele estar destinado a la visita y actualización de perfiles en redes sociales.

Concretando un poco más, en relación a los programas informáticos utilizados por los encuestados destacamos que, tal como se puede ver en la figura 2, un 78,79% maneja Office y un 51,52% es capaz de utilizar otros programas. En el apartado de observaciones se les preguntó qué otros programas utilizaban y cuáles eran los programas de Office más usados. Respecto a los "otros programas utilizados" podemos destacar los de edición de imágenes, audio y vídeo, reproducción de



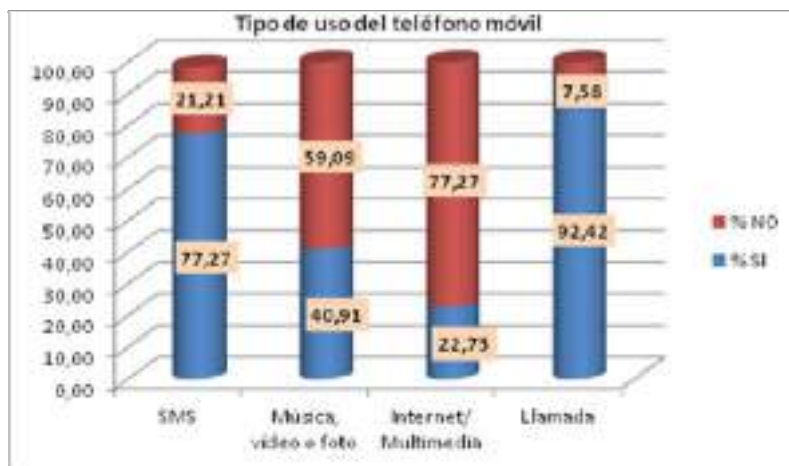
-Figura 2-

música y programas de edición de sonido (en el caso del alumnado de Magisterio de Educación Musical). En algunos casos, también señalan Acrobat como uno de los programas utilizados. Respecto a Office, los programas más usados son word y powerpoint. En cambio, hay mucho menor uso de Excel o Access.



Otra de las herramientas de comunicación más comúnmente utilizadas por los jóvenes hoy en día (no siempre positivamente) es el teléfono móvil. Es por ello, por lo que nos interesaba conocer el uso que los futuros profesores suelen hacer del mismo.

Tal y como se puede apreciar en la figura 3, el mayor uso del móvil todavía sigue siendo en el de las llamadas (92,42%) y el de envío de mensajes (77,27%). Estos datos nos resultan llamativos pues pensábamos que muchos más jóvenes disponían de Internet en el móvil.



-Figura 3-

Finalmente nos gustaría destacar la pregunta abierta "¿Qué crees que pueden aportar las Nuevas Tecnologías en general y la informática en particular a tu futuro como profesional de la educación?" y algunas de las respuestas, que a nuestro parecer, son las más destacadas:

- "Pueden aportar una mejora en el interés y aprendizaje del alumnado y ayudarles a crear su propio criterio por la variedad de datos, además es más participativo y el alumno está más involucrado en su educación",
- "cuantos más recursos tenga, mayores posibilidades tendré en el aula a la hora de desarrollar mi trabajo",
- "una mayor cantidad de información que me permita ampliar mis conocimientos y adaptarlos a la sociedad actual".

Conclusión

Las MCS ejercen una creciente influencia sobre todos nosotros/as y aún más sobre los más indefensos: los/as niños/as. Por poner un ejemplo, gran parte del tiempo libre en la infancia es dedicado a la TV, que en ocasiones transmite ideas y valores contrapuestos a los de la escuela y las familias. Por ello, es preciso invertir esfuerzos en la educación tecnológica y en la educación "para la mirada", pues ésta es la clave fundamental para competir contra las influencias nocivas de los medios y las nuevas tecnologías. Pero esta educación no sólo debe estar presente en la más temprana infancia, sino también en la de aquellos profesionales que trabajan con niños/as y adolescentes, pues de lo educados tecnológicamente que ellos estén, dependerá la educación de sus futuros/as alumnos/as.

Tanto los/as niños/as como los jóvenes son como esponjas y aprenden de todo lo que ven y viven. Por ello, nos parece interesante prestar atención a los hábitos que tienen los futuros profesionales de la educación, pues aunque no lo parezca, éstos pueden influir en los hábitos que desarrolle el alumnado. Creemos firmemente que para poder mejorar la posición de los/as niños/as y jóvenes con respecto a los MCS y TIC, es preciso mejorar la posición del profesorado al respecto:

Deben conocerse sus hábitos para detectar posibles errores en el uso o falsos mitos, debe aumentarse su formación para la utilización de estas herramientas, debe motivárseles para la



introducción (acorde a las necesidades) de los MCS y TIC en el aula... Más aún, teniendo en cuenta que “el escenario cultural de los jóvenes está impregnado de usos y actividades digitales. Sus vidas están completamente engastadas en la cultura digital” (Hernández Serrano, González Sánchez y Jones, 2011:42).

En nuestros días, se hace necesario que los profesores de todas las asignaturas y niveles (al igual que resto de profesionales de la educación) favorezcan la alfabetización audiovisual/ digital y ayuden a su alumnado a relacionar los mensajes de los medios/tecnologías con los diferentes intereses (ya sean sociales, económicos o políticos) de quienes los producen. De esta forma, estaremos invirtiendo en una ciudadanía libre que se beneficia de las grandes aportaciones que nos realizan los media y que nos permiten hacer un uso crítico, creativo y lúdico de los mismos. Nos gustaría finalizar con las palabras de Martínez Alvarado (2009:62):

“Las nuevas herramientas que dominan el mundo productivo del nuevo siglo requieren desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas en el uso y gestión de estos nuevos medios”

Referencias Bibliográficas

- AGUADED GÓMEZ, J.I. y PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2006). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. En Cabero Almenara, J. (Coord). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ SERRANO, M.J., GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. Y JONES, B. (2011). La generación google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los jóvenes. *SIPS-Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 1139-1723, 18, pp. 41-56.
- MARTÍNEZ ALVARADO, H. (2009) La integración de las TIC en instituciones educativas. En Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (Coors) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- MASTERMAN, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre

Reseña Curricular de la autoría

Marta Gómez Gómez es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid con Máster en Innovación e Investigación en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente es profesora y coordinadora del Grado en Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y trabaja en la elaboración de su tesis doctoral (referida al análisis de las Pizarras Digitales Interactivas como recursos didácticos en educación).

Inmaculada Gómez Jarabo es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesora en el CES Don Bosco y en la Facultad de Educación de la UCM y trabaja en la elaboración de su tesis doctoral (referida a la violencia escolar y a la gestión de los conflictos). Parte de su experiencia laboral ha estado vinculada no sólo al ámbito educativo formal, sino también al ámbito social, al trabajar y colaborar en Organizaciones no gubernamentales.



EXPERIENCIAS INNOVADORAS UNIVERSITARIAS CON SOFTWARE SOCIAL: REFLEXIONES SOBRE LA SOCIEDAD EN RED

Línea Temática: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

López Meneses, Eloy

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera km 1. 41013 Sevilla. España elopmen@upo.es

Fernández Márquez, Esther

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera km 1. 41013 Sevilla. España estfdez@gmail.com

Resumen: La presente investigación describe el escenario de aprendizaje, los resultados y conclusiones de diferentes experiencias universitarias innovadoras desarrolladas, durante el curso académico 2011-12, con la finalidad de favorecer reflexiones por parte del alumnado de las titulaciones de grado en Educación Social y de doble grado en Educación Social y Trabajo Social, acerca de posibles interrogantes relacionados con la Sociedad en Red y la Educación Social. El objetivo principal de nuestro trabajo pretendía fomentar la reflexión crítica y constructiva de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, favoreciendo el constructivismo entre alumnado.

Por último, el presente estudio emana del proyecto de Innovación docente: « Formación didáctica en Cloud Computing: Competencias digitales, estrategias didácticas y e-actividades con tecnología Web 2.0 en el Espacio Europeo de Educación Superior», desarrollado en el marco de los Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de dicha Universidad.

Palabras Clave: Experiencia de Educación Superior, Sociedad en red, constructivismo, pensamiento crítico.



1. La Sociedad de la información y la comunicación

Los nuevos tiempos han generado nuevos actores (Internet, la telefonía móvil y demás tecnologías digitales) que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etc. Usando la metáfora de Bauman (2006) para caracterizar los procesos de cambio sociocultural actuales, impulsados por la omnipresencia de las tecnologías de la información y comunicación, ésta sugiere que el tiempo actual – la cultura digital – es un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación, como contraposición a la producción cultural desarrollada – principalmente en Occidente a lo largo de los siglos XIX y XX – donde primó la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido. Es decir, lo digital es una experiencia líquida bien diferenciada de la experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida (Area y Pessoa, 2012).

En este sentido, la sociedad del conocimiento precisa de estructuras organizativas flexibles en la educación, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento, como una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento (Hinojo, 2006) haciendo énfasis en la docencia y en los cambios metodológicos. Para ello se requiere participación activa del profesorado, además de un fuerte compromiso institucional que apoye y resguarde la iniciativa (Aguaded, Muñiz y Santos, 2011) y facilite la transformación digital de la educación (Selwin y Gouseti, 2009).

Asimismo, como apuntan Muñoz y Aguaded (2012), los continuos avances tecnológicos que estamos viviendo se interrelacionan directamente con los cambios que la sociedad actual está sufriendo. Estos cambios afectan a las distintas vertientes del conocimiento, cambiando reglas, normas... imperantes hasta el momento.

Actualmente las nuevas tendencias tecnológicas nos piden un esfuerzo urgente y permanente, exigente y comprometido, intelectual y práctico en todos los niveles y formas del ámbito educativo (Sevillano, 2009). En este sentido, el incremento exponencial de aplicaciones basadas en la web se está consolidando como un medio importante en el mismo (Pulichino, 2006; Saeed, Yang y Sinnappan, 2009; Aguaded, Guzmán y Tirado, 2010). No se trata de incrementos cuantitativos sino cualitativos que añaden nuevas funciones a la acción educativa.

En los siguientes apartados se describe una experiencia innovadora con software social con dos titulaciones de la Universidad Pablo de Olavide cuyo epicentro de reflexión son las reflexiones e implicaciones sociales y educativas que conlleva convivir en la actual Sociedad en red de los países desarrollados.

2. Los blogs recursos didácticos para la formación universitaria

Actualmente, diferentes especialistas como Williams (2008), Reamsbottom y Toth (2008), Sultan (2010) y Prensky (2010) reflexionan sobre cómo la juventud de hoy en día convive en una Sociedad digital donde el fenómeno social de Internet se ha convertido en un medio de transformación.

En un mundo en el que se impone las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la Universidad española tiene el reto de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior con la demanda de importantes cambios estructurales y especialmente metodológicos en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Aguaded, López Meneses y Alonso, 2010a).



En este nuevo contexto europeo, el rol del docente asume funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos para el aprendizaje activo del estudiante, dándose mayor importancia al aprendizaje que a la enseñanza. Al mismo tiempo, el estudiante ha de ser un agente activo y protagonista de su aprendizaje, lo que conlleva nuevas metodologías docentes donde prime que no sólo deberá adquirir el conocimiento sino que su principal labor debe ser la de construirlo (Romero Cerezo y otros, 2010; Zurita Ortega y otros, 2011).

En resumen, la estructura biótica universitaria debe concebir la docencia universitaria de forma diferente a la tradicional clase magistral, sustituyendo el modelo docente clásico centrado en la enseñanza del profesorado por otro que ponga su eje de atención y acción en el aprendizaje del alumnado y donde se integren lo relacional y emocional con lo cognitivo y académico haciendo posible la unión entre razón y emoción (Martínez y otros, 2011). Como consecuencia de ello, la enseñanza universitaria deberá orientarse hacia a una metodología didáctica dinámica, colaborativa y flexible en convivencia con las nuevas tendencias tecnológicas.

En este sentido, consideramos que los portafolios electrónicos pueden ser las nuevas alternativas metodológicas para la innovación e investigación pedagógica al facilitar la reflexión y construcción de comunidades de aprendizajes, la planificación de las tareas educativas, la responsabilidad colectiva e introspección individual, el desarrollo de habilidades metacognitivas, la evaluación formativa y la mejora de la praxis educativa (Aguaded, López Meneses y Alicia (2013, *en prensa*)).

Asimismo, como señalan diferentes autores desde una perspectiva socio-constructivista (Barrett, 2000; Xu, 2003; Klenowski, 2005; Barberà, 2005, Alfageme, 2007, Prendes y Sánchez, 2008) el portafolio es una amplia colección del trabajo del estudiante que muestra sus esfuerzos, progresos y logros en una o más áreas a lo largo del tiempo.

La literatura científica identifica varios beneficios adicionales de los portafolios en el desarrollo profesional, tales como contribuir al desarrollo de habilidades para la reflexión (Abrami y Barrett, 2005; Stefani, Mason y Pegler, 2007; Lin, 2008); ayudar a la selección de la información, facilitar las prácticas de colaboración y el cultivo de los conocimientos y creencias sobre la profesión docente y la práctica (Darling-Hammond y Snyder, 2000; Harland, 2005). Además, éstos permiten la posibilidad de compartir ideas en una comunidad de aprendizaje (Jafari y Kaufman, 2006).

De igual manera, el portafolios como recurso docente de innovación y evaluación es una herramienta relevante para recogida de materiales y evidencias de aprendizaje (Rué, 2007). Asimismo, Colén, Giné e Imbernón (2006) lo consideran como “un espacio de reflexión en el que el estudiante puede registrar sus percepciones, reflexiones, problemas encontrados, interrogantes que se plantea y el contenido que consolida”. Además, éstos puede contribuir a que el estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje, mostrando su capacidad de autorregulación y habilidad para trabajar de manera autónoma (González y Wagenaar, 2003).

Por último, cabe mencionar que se ha empleado el portafolio electrónico como un sistema digital que permite a los usuarios tanto documentar eventos, planes que son relevantes para ellos en un contexto universitario y formativo (Barberà, 2008), como la integración de las tecnologías en su construcción para facilitar la reflexión (Barret, 2000). En este sentido, se utilizó un portafolio electrónico de carácter grupal implementado a través de un edublog (<http://diariotrabajosocial.blogspot.com>). Empleándose el servicio Blogger⁶² que se encuentra en el puesto duodécimo del listado de herramientas 2.0 para el aprendizaje expuesto por el Centro Learning & Performance Technologies (C4LPT) (Hart, 2011).

⁶²Blogger. Servicio web de implementación de blogs: <https://www.blogger.com>



En este sentido, los blogs son unos recursos tecnológicos idóneos para la elaboración de portafolios, ya que el estudiante puede redactar, diseñar y elaborar en línea éstos (Roig, 2009) y son aplicaciones sencillas de utilizar (Aguaded, López Meneses y Alonso, 2010b). En definitiva, el portafolio educativo, es un instrumento didáctico que puede ayudar a la reflexión crítica de los procesos formativos y favorecer la planificación sistémica de los trabajos elaborados por los estudiantes.

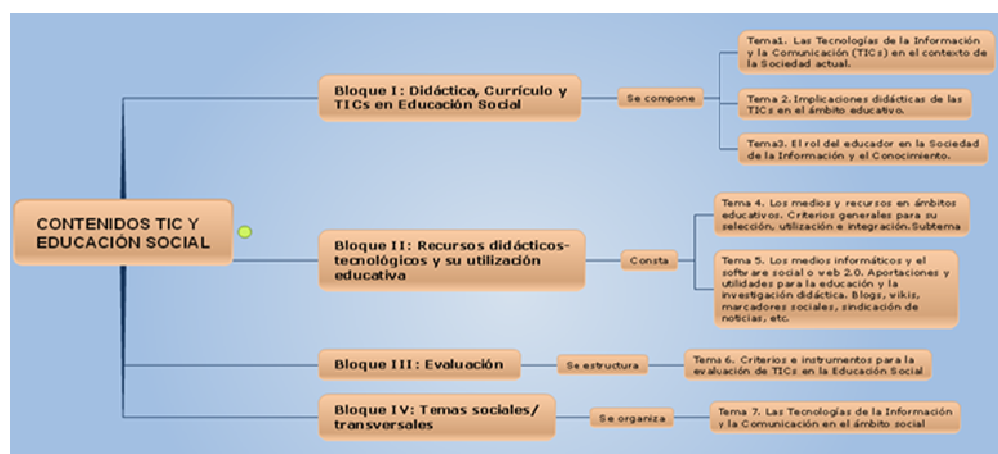
3. Escenario del estudio

El presente estudio forma parte de la investigación «Formación didáctica en Cloud Computing: Competencias digitales, estrategias didácticas y e-actividades con tecnología Web 2.0 en el Espacio Europeo de Educación Superior», situada en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente subvencionados por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

La experiencia universitaria se desarrolló durante el curso académico 2011-12 y participaron 102 estudiantes que cursaban la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Social correspondiente al primer curso tanto de la titulación de grado en Educación Social, como en la titulación conjunta de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España).

Referente al programa de la asignatura⁶³ se articula alrededor de los cuatro núcleos de contenidos didácticos (esquema 1). En concreto, el estudio hace alusión al primer bloque temático: Implicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo.

En primer lugar, para la realización de la experiencia universitaria era necesario que los estudiantes se familiarizaran con el software social y pudieran realizar sus portafolios grupales. Para ello se impartieron en el mes de marzo dos sesiones de hora y media en las aulas de informática para conocer las características más significativas de los edublogs con la aplicación “Blogger”: <https://www.blogger.com>”.



Esquema 1. Organigrama conceptual de los bloques de contenidos de la asignatura.

www.mindomo.com/view.htm?m=6cd2bf5f280e4e7bb7cca11b77b8beb1

Posteriormente, se desarrolló la práctica didáctica que consistía, esencialmente en fomentar el pensamiento reflexivo y crítico sobre las implicaciones de la Sociedad en Red en los ámbitos socio-educativos y la formulación de nuevos interrogantes para el fomento de una comunidad reflexiva interactiva.

⁶³La versión completa se puede consultar en el edublog personal: <http://eloy3000.blogspot.com>



En concreto, se basaba en la realización de forma individual de dos comentarios educativos. En el primero de ellos el estudiante debía seleccionar y reflexionar de forma razonada sobre uno de los interrogantes enviados por el docente, o bien, elaborado por otro estudiantes con una extensión máxima de 1000 palabras. En el segundo, se proponía la construcción de un nuevo interrogante para ser generador de nuevos debates reflexivos. Por último, una vez terminados ambos comentarios se enviaban al edublog de la experiencia innovadora (figura 1). Su enlace es: <http://eloy8000.blogspot.com/>

Reflexiones sobre la Sociedad en Red y Educación Social

Interrogantes 2.0. Rúbrica/ Matriz de valoración

domingo, 29 de enero de 2012

¡ Bienvenidos a la COMUNIDAD DE CONOCIMIENTOS 2.0 elaborados por VOSOTROS Y VOSOTRAS ¡

- Realizar individualmente dos comentarios educativos. En el primero de ellos se reflexionará de forma razonada sobre uno de los interrogantes enviados por otro estudiante y tendrá una extensión máxima de 1000 palabras. En el segundo comentario se añadirá uno nuevo sobre las implicaciones de Internet y/o las redes sociales en el ámbito formativo (no se deben repetir).
- Una vez terminados ambos comentarios se insertarán en el edublog (<http://eloy8000.blogspot.com/>) e incluirán los siguientes datos: titulación, curso, nombre, apellidos y los comentarios elaborados.
- El plazo de entrega de este trabajo se acordará en clase y de manera consensuada con el alumnado.

Edublog personal

Código (QR)

¡¡Muchas gracias por tu participación !!!

Figura 1. Entorno de trabajo de la experiencia educativa. U.R.L <http://eloy8000.blogspot.com/es/>

Referente a la valoración de los comentarios de los estudiantes se procedió a la elaboración de una matriz de valoración o e-rúbrica que se muestra en la tabla 1.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALOR	PUNTUACIÓN
Primer comentario	5 puntos	
Reflexión personal y crítica.	2	
Fundamentación teórica.	1	
Argumentación progresiva y coherente.	1	
Capacidad de síntesis.	1	
Segundo comentario	3 puntos	
El estudiante enuncia/ formula de forma constructiva el nuevo interrogante.	1	
Ayuda el interrogante nuevo a reflexionar a otros estudiantes y fomentar el pensamiento crítico.	1	
Innovador y creativo.	1	
Presentación	2 puntos	
Redacción clara y concisa.	1	
Léxico amplio, adecuado y pertinente.	1	



ENTREGA DE TRABAJOS	Sin puntuación negativa	-0,5	-1	-2	No se acepta
	El trabajo fue entregado en el plazo acordado.	El trabajo se entrega fuera de plazo (1 día).	El trabajo se entrega fuera de plazo (3 días).	El trabajo se entrega fuera de plazo (1 semana).	Más de dos semanas.

Tabla 1. E-rúbrica para la evaluación de los comentarios elaborados por los estudiantes universitarios.

En los siguientes apartados se procede a detallar tanto las intenciones didácticas y el desarrollo metodológico de la investigación como los resultados y conclusiones más relevantes alcanzados durante el desarrollo de la experiencia educativa universitaria.

4. Objetivos

Los propósitos que se toman como referencia para estructurar el desarrollo del trabajo de investigación giraron en torno a las siguientes intenciones educativas:

- Potenciar la capacidad reflexiva del estudiante.
- Fomentar el papel activo y autónomo de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento.
- Promover la creación de redes de construcción del conocimiento.
- Favorecer una actitud crítica y reflexiva en el alumnado.
- Pensar críticamente sobre las ideas de otros estudiantes.
- Reflexionar sobre la Sociedad en Red.
- Formular interrogantes educativos.
- Conocer y utilizar software social 2.0. (Cuadernos de bitácora).

5. Metodología de la experiencia didáctica.

La metodología de la investigación fue de corte cualitativo y descriptivo. La muestra estuvo formada por un total de 102 comentarios elaborado por los estudiantes correspondientes a las titulaciones de Grado en Educación Social y de Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social de la Universidades Pablo de Olavide.

Para analizar los diferentes documentos elaborados por el estudiantado se tomó como marco de referencia las pautas establecidas por Bogdan y Biklen (1992) y Miles y Huberman (1994).

En una primera fase procedimos a la reducción de datos mediante la categorización y codificación de la información recibida. La categorización implicó simplificar y seleccionar la información para hacerla más manejable. Este proceso implicó varias subfases:

- Separación de unidades para identificar segmentos significativos de información sobre los respectivos ámbitos de conocimiento que se trataban en cada universidad.



- Identificación y clasificación de las unidades para agruparlas conceptualmente en grupos que compartían un mismo tópico con significado.
- Síntesis y agrupamiento de las diferentes unidades de información.

Durante la codificación se identificó cada unidad textual con su categoría correspondiente a través de un procedimiento mixto (inductivo-deductivo) para proceder seguidamente a su recuento frecuencial.

El proceso de análisis se completó con una segunda fase en la que se interpretó las diferentes unidades de información categorizadas, ordenando de modo sistemático la información obtenida para facilitar la fase de inferencia y explicación de los resultados que detallamos a continuación.

6. Resultados de la investigación.

Las preguntas a las que se han obtenido respuesta, hemos de señalar que de entre las 19 preguntas planteadas inicialmente, sólo han tomado como referencia 14 de las mismas (reflejadas en la Tabla 1), y también se han respondido a 15 cuestiones que habían sido planteadas por el alumnado (Tabla 2), obteniéndose las siguientes frecuencias (f):

Interrogantes formulados por el docente de la asignatura.	Frecuencias
¿Servirán los recursos tecnológicos para la innovación didáctica del educador/a social y el trabajador/a social?	32
¿Podemos equiparar los espacios virtuales como espacios humanos?	26
¿Las tecnologías favorecen la brecha digital/ la marginación social?	23
¿Será la blogosfera el espacio virtual para la libertad humana?	10
¿Es posible que la nueva Web potencie una especie de sociabilidad virtual, second life, en detrimento a la sociabilidad humana entendida como la relación interpersonal en el mismo tiempo y espacio?	6
¿Serán Google +, Facebook, Twitter... los nuevos cauces para el desarrollo sostenible educativo?	6
¿Qué competencias son las más adecuadas para un buen investigador 2.0?	2
¿Cómo localizar de una forma eficiente, todo el acervo cultural, noticias, artículos y comentarios científicos....?	2
¿Se diseñarán los cursos virtuales en función a criterios psico-pedagógicos o más bien, en función a indicadores de modas comerciales e intereses económicos?	2
¿Se puede pensar la existencia de monopolios intelectuales de conocimientos en la globalización?	1
¿El entorno 2.0. fomentará el enriquecimiento personal e interpersonal para la formación humanista del individuo o, por el contrario, generará un colectivo de masas anónimas?	1
Con el actual ritmo de cambio en el ecosistema digital tan apresurado (web 1.0; web 2.0; web 3.0) ¿hasta qué punto estamos capacitados para afrontar desde un punto de vista social en este nivel elevado de inestabilidad e incertidumbre?	1
¿Qué puede suceder con la tecnología web 2.0 al comunicarse tantas personas, si recordamos que los procesos educativos son eminentemente procesos comunicativos?	1
¿Quién gestiona la metainformación mundial?	1

Tabla 1: Preguntas seleccionadas por el alumnado para ser respondidas de entre las propuestas en el edublog <http://eloy8000.blogspot.com.es/>



Interrogantes enunciados por los estudiantes.	Frecuencias
¿Las Tic cómo opción o cómo imposición?	2
¿Llegará un día en el que los ordenadores replacen la función de los profesores?	2
¿Internet puede fomentar desordenes psicológicos como pueden ser la anorexia, bulimia, etc.?	2
¿Podría convertirse internet en un portal donde se configurara un pensamiento único en el que todas las personas quedemos subordinadas?	1
¿Crees que algún día todo el mundo podrá acceder a la red?	1
¿Es necesario el conocimiento del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en una edad tan temprana?	1
¿Está afectando la crisis económica actual a las TIC?	1
¿Las TIC en la educación favorecen para el proceso Enseñanza-Aprendizaje?	1
¿Se perderán las clases en los centros de enseñanza a favor de una educación a través de los ordenadores?	1
¿Existen peligros a la hora de trabajar las TIC con menores?	1
¿Fomentan las TIC las relaciones positivas entre las personas? ¿O por el contrario contribuyen negativamente haciendo que se pierda el contacto entre ellas?	1
¿Internet enriquece la creatividad o fomenta el plagio y la adquisición?	1
¿Pueden establecerse relaciones personales mediante la web?	1
¿Son las TIC una buena opción para el aprendizaje o motivan a las distracciones del alumnado?	1
¿Son verdaderamente efectivas las aulas TIC en los centros educativos de enseñanza primaria y secundaria? ¿O realmente no ofrecen las ventajas que deberían ofrecer?	1

Tabla 2: Preguntas realizadas por el alumnado que han obtenido respuesta por parte de otros
<http://www.blogger.com/comment.g?blogID=7415067206096264168&postID=3473480964472364392>

En una primera instancia, con los datos recopilados por los comentarios de los estudiantes se infiere que las respuestas emitidas (86,36%), se han realizado sobre preguntas preestablecidas por el docente, mientras que el 13,64%, han reflexionado sobre las preguntas elaboradas por el alumnado

Seguidamente en el gráfico 1 se muestra las respuestas de los estudiantes en base a los interrogantes de mayor valor frecuencial:

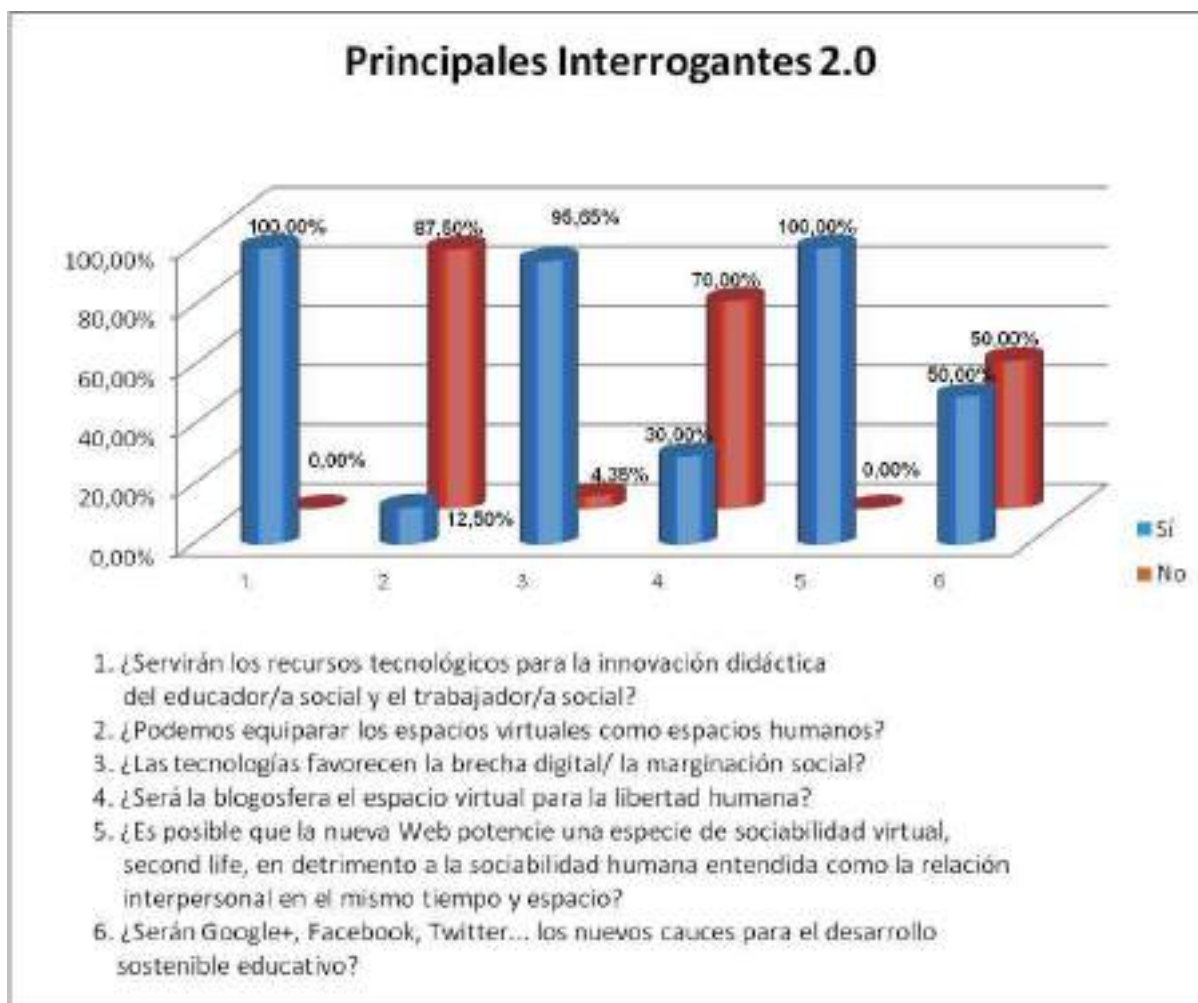


Gráfico 1. Principales Interrogantes 2.0 respondidos por el alumnado.

Por otra parte, atendiendo a la consecución de una actitud crítico-reflexiva por parte de los estudiantes, no se han limitado a contestar sólo positiva o negativamente, sino que han reflejado sus concepciones, ideas, opiniones..., las cual se exponen a continuación, detalladas por pregunta:

1. ¿Servirán los recursos tecnológicos para la innovación didáctica del educador/a social y el trabajador/a social? A esta pregunta encontramos que la totalidad del alumnado que ha optado por darle respuesta coinciden en una respuesta afirmativa, señalando las siguientes justificaciones:

- Permiten un fácil acceso a la información o a los materiales, proporciona recursos educativos (f=19).
- Ofrecen una nueva forma de comunicación, facilitando el intercambio de información (f=14).
- Facilitan un medio de expresión libre, permite intercambiar información e ideas (f=4).
- Se constituyen como instrumento de alfabetización digital, para evitar la discriminación y el riesgo de exclusión social (f=7).
- Sirve de herramienta de creación de actividades o como material de soporte de las mismas, facilitando la labor docente y discente (f=4).



- Potencia creatividad (f=7).
- Mejora la motivación (f=10).
- Favorece la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (f=4).
- Constituye un elemento de actualización e innovación (f=6).
- Sirve de herramienta para la evaluación, el diagnóstico y la rehabilitación (f=2).
- Ayuda a mejorar nuestro aprendizaje a través de todos tipos de juegos (f=1).

2. ¿Podemos equiparar los espacios virtuales como espacios humanos?

Aquel alumnado que ha contestado afirmativamente (12,5%), reseña aspectos tales como que:

- Estos espacios permiten al profesorado poner material a disposición del alumnado en Internet (temarios, apuntes, actividades...), facilitan el acceso a los mismos;
- Es posible que cualquier grupo de usuarios llegue a crear foros, encuestas, actividades... tener un espacio personal, donde contactar mediante correos con compañeros y profesores.

Sin embargo, la mayoría considera que no son equiparables (87,5%), estableciendo las siguientes justificaciones:

- Las relaciones humanas son más personales y cercanas.
- Los espacios y relaciones humanos están configurados con una confianza, seguridad y realidad de la cual carecen cualquier otro tipo de espacio virtual
- Los espacios virtuales son un complemento.

3. ¿Las tecnologías favorecen la brecha digital/ la marginación social?

En cuanto a este interrogante el 95,65% consideran que las tecnologías favorecen e incrementan la brecha digital y en conclusión la marginación social, justificada principalmente por dificultades sociales y económicas para el acceso a las tecnologías, así como la ausencia de políticas específicas sobre inclusión digital, insuficiente formación. Aunque hemos considerado destacable la siguiente apreciación "a mi parecer, internet posiciona a todas las personas por igual, de esta manera, cada usuario puede llegar a los mismos sitios o paginas sin ningún problema, la mayoría de las paginas de internet son gratuitas y es posible acceder a ellas.

Por este motivo la marginación social es menor dentro de la red, el problema es que la persona que está fuera de la red si puede estar expuesta a una mayor marginación social, debido a que no le llega la misma información que a las personas conectadas en internet". Por otra parte, el 4,35%, considera que no son las tecnologías en sí las causantes, sino más bien su imposición desde los sistemas sociales y educativos.

4. ¿Será la blogosfera el espacio virtual para la libertad humana?

Menor es la diferencia en la consideración de que la blogosfera facilite la libertad, siendo de un 30% los que afirman esta posibilidad, señalando que este medio permite la libertad de expresión y el



intercambio de información; mientras que el 70% restante se muestra en desacuerdo con este interrogante, alegando aspectos tales como que no se tiene una libertad completa por la multitud de opiniones diferentes que se ven restringidas, que hay empresas que controlan redes y no permiten publicar cierto contenido sobre ellas y se matiza, que depende del control que tenga sobre internet.

5. ¿Es posible que la nueva Web potencie una especie de sociabilidad virtual, Second Life, en detrimento a la sociabilidad humana entendida como la relación interpersonal en el mismo tiempo y espacio?

A esta cuestión encontramos que la totalidad del alumnado que ha optado por darle respuesta coincide en una respuesta afirmativa, y hemos considerado oportuno destacar la siguiente aportación "Desde que se conoce la existencia de este tipo de medios de interrelación, la sociabilidad humana ha pasado a mirarse desde un segundo plano, produciéndose, en la mayoría de los casos, la primera toma de contacto entre dos personas de manera telemática".

6. ¿Serán Google+, Facebook, Twitter... los nuevos cauces para el desarrollo sostenible educativo?

Por último de estas preguntas que hemos destacado, encontramos una disparidad igualitaria de concepciones, considerándose tanto que posibilitan ampliar el campo de búsqueda de información como que permiten las nuevas redes sociales mantenerse comunicados permanentemente.

El resto de cuestiones comentadas por el conjunto del alumnado, se pueden sintetizar en distintos ámbitos de influencia: Educación Social, Tecnologías, Procesos Educativos y Procesos Sociales:

Conforme a los interrogantes relacionados con la Educación Social, se señalan las **competencias más adecuadas para un buen investigador 2.0**, destacando las concepciones de que se ha de poseer formación técnica adecuada sobre el manejo de las TIC, motivación óptima y ser una persona creativa, cooperativa, innovadora, emprendedora, activa, dinámica, autónoma, participativa, crítica y con disposición positiva y adecuada hacia las TIC.

Entre los interrogantes planteados enfocados propiamente al ámbito tecnológico, se plantea el uso de las TIC, como una imposición por parte del sistema social y educativo.

En referencia al ámbito educativo se constata diferentes cuestiones:

- **Para localizar de una forma eficiente, todo el acervo cultural, noticias, artículos y comentarios científicos...**se precisa de conocimiento de internet y de contrastar la información, así como la necesidad de buscar trabajos científicos publicados y partir de bibliografía citada en los mismos.
- **En lo referente al diseño de cursos virtuales** los estudiantes han manifestado que aunque la mayoría de los cursos virtuales son programados normalmente por las necesidades existentes, también surgen por modas pedagógicas emergentes y determinados por factores económicos.
- Otra cuestión es que no se concibe la posibilidad de **que los profesores sean reemplazados por ordenadores**, considerándose estas últimas como meras herramientas de apoyo a sus funciones.



- No así, con **las clases en los centros de enseñanza a favor de una educación a través de los ordenadores**, que están siendo sustituidas las clases teóricas por clases prácticas virtuales.
- Se precisa de especial cuidado, puesto que **Internet puede fomentar el plagio** tanto de información, como de ideas, de negocios, etc.
- También, consideran los estudiantes que **las TIC son una buena opción para el aprendizaje**, porque proporcionan acceso a todo tipo de información, siempre disponible en todas partes, y facilitan de unos canales de comunicación también omnipresentes e inmediatos. Aunque también **pueden producir distracciones** al alumnado o incluso al profesorado, la mayoría de los jóvenes están la mayoría de su tiempo libre captados por las diversas redes sociales que implica el Internet y cuando tienen la posibilidad de navegar en Internet lo hacen constantemente sin necesidad incluso en horarios de aprendizaje, lo que conlleva no estar totalmente implicado a las explicaciones del profesorado.
- En relación con **la efectividad de las aulas TIC en los centros educativos** varía según la materia, el docente, los propios alumnos y los materiales que se usen para el desarrollo de las clases. En muchos casos constituyen una herramienta que sirve de gran ayuda y con la que puede ser más fácil captar la atención de los alumnos, mejorar su rendimiento e incluso acentuar la motivación. Sin embargo, en el resto de los casos (que creo son la mayoría) la poca formación de los docentes en estos ámbitos y la escasez de materiales y herramientas de determinados campos de conocimiento, dificultan el aprendizaje e incluso lo entorpecen creando distracciones. Todo esto depende también del control que se ejerza sobre el alumno o el sentimiento de responsabilidad que se le transmita a este, ya que en muchos casos las clases de informática se convierten en horas lectivas perdidas en redes sociales o aplicaciones que no contribuyen al aprendizaje”.

Por último, los interrogantes relacionados con el ámbito social, a los que el conjunto del alumnado ha dedicado su reflexión y razonamiento, reflejan los siguientes aspectos didácticos:

- Existe una gran manipulación por parte de los partidos políticos, lo cual favorece la posibilidad de que **internet se convierta en un portal donde se configurara un pensamiento único en el que todas las personas quedemos subordinadas**.
- Cabe la posibilidad de **plantearse la existencia de monopolios intelectuales de conocimientos en la globalización**, en cuanto, en internet “existe una gestión interna que da legitimidad a unos espacios más que a otros”, lo cual facilita los monopolios intelectuales, donde incluso se procede a la censura de información o ideas expresadas, incluso en determinados casos de la apropiación de perfiles, si tienen muchas visitas.
- La información existente a nivel virtual (**metainformación mundial**), se encuentra principalmente gestionada por Google que se ha establecido como el principal buscador de información, y que determina el ranking, en parámetros de búsqueda, en base a factores económicos.
- La vertiginosa evolución de las tecnologías conlleva una continua actualización de conocimientos, por lo que posiblemente no se dominen nunca plenamente, pero **las personas son capaces de utilizar las TIC** como herramienta propia de aprendizaje.



- Actualmente, puede considerarse **necesario el conocimiento del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en una edad tan temprana** por exigencias de la sociedad.
- **Algún día todo el mundo en los países desarrollados podrá acceder a la red**, mientras que en los países en vías de desarrollo o subdesarrollados, seguirán teniendo otras prioridades, como la propia subsistencia.
- Aunque la actual **crisis económica** está afectando a las TIC en cuanto que al no ser de primera necesidad, son de los primeros elementos que se prescinde.
- **Internet puede fomentar desordenes psicológicos como pueden ser la anorexia, bulimia, etc.**, y es que existen páginas que muestran las ventajas de la extrema delgadez, que sirven de comunicación entre personas con desórdenes alimentarios.
- **Existen peligros a la hora de trabajar las TIC con menores**, "sobre todo con la población adolescente, de adicción ya que las utiliza principalmente para actividades de ocio o para relacionarse con sus iguales. Si se excede con el uso de las Tic probablemente encontremos menores más sedentarios, pocos creativos y más dependientes de estas tecnologías". <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>
- Mientras se pueda elegir puede **fomentar el enriquecimiento personal e interpersonal**, mientras que cuando sea impuesto, posiblemente se pierda este perfil.
- El uso de Internet **favorece el contacto** personal, minimizando fronteras físicas, pero a su vez puede provocar aislamiento social.
- Existe la **posibilidad de establecer relaciones personales mediante la web**, con sus ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas se encuentra la facilidad para "desconectar" de la persona en cuestión si no interesa la relación personal, aunque parecen ser más los inconvenientes, entre los que se destaca la impersonalización, la posibilidad de mentir, sobre uno mismo, la dificultad para contrastar la información que se recibe...

7. Conclusiones

Actualmente, cada vez se cuestionan más los modelos y estrategias transmisivas de enseñanza, el aprendizaje memorístico por parte del estudiantado y su control a través de pruebas escritas. Por el contrario, se insiste en que los métodos de enseñanza deben potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, el desarrollo de competencias sociales, intelectuales y tecnológicas, el fomento de la reflexión colectiva y la evaluación formativa (López Meneses, Domínguez, Álvarez y Jaén, 2011).

En este sentido, los docentes o inmigrantes (Prensky, 2004), con la aparición de entornos interactivos 2.0 más abiertos, colaborativos y gratuitos, pueden utilizarlos como recursos didácticos para la implementación de metodologías más flexibles, activas y participativas en coherencia con la convergencia europea. Asimismo, los inmigrantes digitales deben utilizar en menor medida las metodologías centradas en el profesor (expositivas y pasivas) para ir evolucionando hacia otras metodologías donde el estudiante es el protagonista (activas, dinámicas y participativas) (Miranda, Guerra, Fabbri y López Meneses, 2010).

De igual manera, hacer uso de e-actividades con aplicaciones en la red dentro del ámbito universitario, puede facilitar el diálogo e intercambio de ideas, la reflexión colectiva, la participación



social y la investigación educativa (Martín Sánchez y López Meneses, 2012). Sin olvidarnos, además, que los estudiantes muestran bastante interés y motivación por la utilización tanto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Guerra, González y García, 2010), como de recursos educativos para los procesos de tutorización y seguimiento didáctico (García y otros, 2010).

En este sentido, el software social se ha convertido en un factor clave para la puesta en práctica de experiencias universitarias de innovación pedagógica en el contexto de los nuevos retos que se proponen desde el Espacio Europeo de Educación Superior (Aguaded y López Meneses, 2009). En este sentido, confirmamos que las nuevas tendencias tecnológicas emergentes son recursos muy valiosos para la construcción del conocimiento en los procesos de aprendizaje, propiciando la reformulación de metodologías socio-constructivistas e investigadoras. Igualmente, facilitan la gestión de la información, el desarrollo social y la innovación docente universitaria (Cabero, López Meneses y Llorente, 2009).

En este sentido, con los resultados obtenidos a lo largo de experiencia didáctica con software social permiten corroborar el logro de los objetivos principales del estudio, potenciar el papel activo, autónomo y la desarrollar la capacidad reflexiva de los futuros profesionales de la educación, en concordancia con las intenciones educativa del actual Espacio Europeo de Educación Superior.

Cabe mencionar que el uso de e-actividades de este tipo favorece un pensamiento crítico por parte del estudiante, promueven redes de construcción de conocimiento y repositorio didácticos para futuras promociones académicas.

También, se ha conseguido plenamente unos de los objetivos marcados en el estudio, el conocimiento y utilización didáctica del software social (edublog) como se demuestra en el blog de la asignatura.

Por otra parte, es de resaltar por parte de los estudiantes la consideración que las nuevas tendencias emergentes tecnológicas favorecen la comunicación entre una gran multitud de personas, favorecen los procesos formativos y puede ser una valiosa herramienta de trabajo.

En última instancia, en el ámbito socio-tecnológico se constata que los portafolios electrónicos grupales facilitan la participación dinámica y activa del estudiante, ayudan a la adquisición de competencias cognitivas de alto nivel relacionadas con el análisis y la gestión de la información, la reflexión instrospectiva y pueden servir de plataformas para la construcción de comunidades interactivas de conocimiento y la innovación curricular.

Referencias bibliográficas

- ABRAMI, P., Y BARRETT, H. (2005). "Directions for research and development on electronic portfolios". *Canadian Journal of Learning and Technology*. 31 (3).
- AGUADED, J. I. Y LÓPEZ MENESES, E. (2009). "La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo". *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado.REIFOP*, 12 (3), 165-172. Consultado el 4 de septiembre de 2012. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/138/1263>
- AGUADED, J. I., LÓPEZ MENESES Y ALONSO, L. (2010a). "Formación del profesorado y software social". *Estudios sobre educación*. 18, 97-114.
- AGUADED, J. I; LÓPEZ MENESES, E; ALONSO, L. (2010b). "Innovating with Blogs in University Courses: a Qualitative Study". *The New Educational Review*. 22 (3-4), 103-115.
- AGUADED, J. I., GUZMÁN, M. D. Y TIRADO, R. (2010). "Estudio sobre el uso e integración de Plataformas de Teleformación en universidades andaluzas". *Congreso Virtual DIM-AULATIC*.



- Universitat Autònoma de Barcelona*, 18-19 de marzo (virtual). Consultado el 5 de septiembre de 2012. <http://dimglobal.ning.com/>
- AGUADED, J. I.; MUÑIZ, C Y SANTOS, N. (2011). "Educar con medios tecnológicos. Tecnologías telemáticas en la Universidad de Huelva". Ponencia en el I Congreso Internacional: *Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática*. Celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona, los días 11 al 13 de mayo.
 - AGUADED, J. I; LÓPEZ MENESES, E Y JAÉN, A. (2013, en prensa). "Portfolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de Enseñanza Superior". *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.
 - ALFAGEME, B. (2007). "El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EESS". *Revista Educatio Siglo XXI*. 25, 209-226.
 - AREA, M Y PESSOA, T. (2012). "De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0". *Comunicar*, 38, 13-20. Consultado el 5 de septiembre de 2012. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
 - BARBERÀ, E. (2005). "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio". *Educere*. 31, 497-504.
 - BARBERÀ, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
 - BARRETT, H. (2000). *Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development = powerful professional development*. Consultado el 3 de septiembre de 2012. <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/site2000.html>
 - BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - CABERO, J; LÓPEZ MENESES, E Y LLORENTE, M. C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.
 - COLÉN, M. T., GINÉ, N. E IMBERNÓN, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumno universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
 - DARLING-HAMMOND, L Y SNYDER, J. (2000). "Authentic assessment of teaching in context". *Teaching and Teacher Education*. 16, 5-6, 523-545.
 - GARCÍA, A.; TROYANO, Y; CURRAL, L Y CHAMBEL, M^a. J. (2010). "Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma WebCT en la tutorización de los estudiantes universitarios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 159-170. Consultado el 4 de septiembre de 2012. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/13.pdf>
 - GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen / ANECA.
 - GUERRA, S; GONZÁLEZ, N Y GARCÍA, R. (2010). "Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico". *Comunicar*, 35, 141-148. Consultado el 7 de septiembre de 2012. <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-17>
 - HARLAND, T. (2005). "Developing a Portfolio to Promote Authentic Enquiry in Teacher Education". *Teaching in Higher Education*. Vol. 10, nº 3, 327-337.
 - HART, J. (2011). *The Top 100 Tools for Learning 2011 List. Centre for Learning y Performance Technologies. (C4PLT)*. Consultado el 7 de septiembre de 2012. <http://www.c4lpt.co.uk/recommended/2011.html>
 - JAFARI, A Y KAUFMAN, C. (2006). *Handbook of Research on ePortfolios*. London: Idea Group Reference.
 - KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
 - LÓPEZ MENESES, E; DOMÍNGUEZ, G; ÁLVAREZ, F. J. Y JAÉN, A. (2011). "Experiencia didáctica con estudiantes de postgrado sobre los roles del educador en la Sociedad del Conocimiento y la Comunicación con tecnologías 2.0". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2011 núm. 10 (1), 49-58.



- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.; LÓPEZ MENESES, E. (2012). "La sociedad de la información y la formación del profesorado. E-actividades y aprendizaje colaborativo". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15, 1. Consultado el 5 de septiembre de 2012. <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol15-1/sociedaddeinformacion.pdf>
- MARTÍNEZ, I; ARANDIA, M. J, ALONSO M^a. J; DEL CASTILLO, L, REKALDE, I Y ZARANDONA, E. (2011). "Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío". *Investigación en la Escuela*, 75, 101-113.
- MIRANDA, M. J., GUERRA, L., FABBRI, M. Y LÓPEZ MENESES, E. (Coords.) (2010). *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el espacio europeo de Educación Superior*. Sevilla: Mergablum.
- MUÑOZ, M Y AGUADED, I. (2012). "La competencia informacional en la enseñanza universitaria". *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 22. Consultado el 2 de septiembre de 2012. <http://www.pangea.org/dim/revista22>
- PRENDES, M. P Y SÁNCHEZ, M^a. M. (2008). "Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes". *Pixel Bit. Revista de Medios y Comunicación*. 32, 21-34.
- PRENSKY (2004). *The emerging online life of the digital natives: what they do differently because of technology, and how they do it. Work in progress.* http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf
- PRENSKY, MARC. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- PULICHINO, J. (2006). *Future directions in e-Learning research report*. Santa Rosa, CA, USA: The eLearning Guild.
- REAMSBOTTOM, B Y TOTH, C. (2008). *The mash-up of Web 2.0 technologies: The future of podcasting and social networking*. Paper presented at the International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, Las Vegas, Nevada.
- ROIG, R. (2009). "El portafolio a través del blog: conjugando las TIC y la Didáctica". En: Martínez, M. J. (Coord.). *El portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Editum, 171-187.
- ROMERO CEREZO, C., ZURITA ORTEGA, F Y ZURITA MOLINA, F. (2010). "Autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría". *Estudios sobre educación*. Vol.19, 261-282.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SAEED, N., YANG, Y. Y SINNAPPAN, S. (2009). "Las tecnologías web emergentes en la Educación Superior". *Educational Technology y Society*, 12 (4), 98-109.
- SELWIN, N Y GOUSETI, A. (2009). "Schools and Web 2.0: a critical perspective". *Revista Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 147-165.
- SEVILLANO, M^a. L. (2009). "Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales". *Revista Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 147-165. Consultado el 6 de septiembre de 2012. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/90971/87751>
- STEFANI, L., MASON, R. Y PEGLER, C. (2007). *The educational potential of e-portfolios*. Routledge: London.
- SULTAN, N. (2010). "Cloud computing for education: A new dawn?" *International Journal of Information Management*, 30(2), 109-116.
- TILLEMA, H Y SMITH, K. (2007). "Portfolio appraisal: In search of criteria". *Teaching and Teacher Education*. Vol 23, (4), 442-456.
- TODOROVA, A; ARATI, D Y OSBURG, T. (2010). "Integrating ePortfolio in an Online Platform for Teacher Professional Development: Design and Expectations". *Paper presented at the ePortfolio Conference at Learning Forum London*, 5-7 Julio, London, UK. Consultado el 4 de septiembre de 2012. <http://www.eife-l.org>
- WELSH, E. (2002). "Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process". *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol. 3, nº 2.



- WILLIAMS, B. (2008). "Tomorrow will not be like today: Literacy and identity in a world of multiliteracies". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 682.
- XU, J. (2003). "Promoting School-Centered Professional Development through Teaching Portfolios: A Case Study". *Journal of Teacher Educatio*. 54 (4), 347-361.
- ZURITA ORTEGA, F, SOTO, J. I, ZURITA MOLINA, F, GALLARDO M. A. Y PADILLA, N. (2011). "The student's work and use of a teaching support platform as methodological options at university". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1129-1154.

Reseña Curricular de la autoría

Dr. Eloy López Meneses es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Especializado en TIC y Diseño didáctico MEM. Doctor en Ciencias de la Educación y Premio extraordinario de tesis doctoral por la Universidad de Sevilla, Segundo premio Nacional en los Estudios de Ciencias de la Educación. Miembro e investigador del Grupo Investigación Didáctica (GID), desde el año 1999 (HUM-0390). Desde enero de 2005, miembro e investigador del Grupo de Investigación: Nodo Educativo (www.nodoeducativo.org). Evaluador científico de «Comunicar», Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (www.revistacomunicar.com); revista Enseñanza & Teaching y del Comité de Redacción/ científico de Relatec, @tic, Hekademos, Redex, Revista científica Aletheia Mayor (Universidad Mayor, Chile). Investigador en diferentes proyectos: "Evaluación de las Políticas TIC en los Centros Educativos (2006-09)". (SEJ2006-12435-C05-05); "Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario en la implantación del EEES" (2010-11). EA 2010-0082. "Diseño, producción y evaluación en un entorno de aprendizaje 2.0" (2010-12). EDU2009-08893. Entre sus libros se encuentran: «Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior» (2009), Barcelona: DaVinci; «Experiencias innovadoras Hispano-Colombianas con Tecnologías de la Información y la Comunicación» (2011), Sevilla: Mergablum. Es co-director de la Colección Editorial Universitaria Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA®

Esther Fernández Márquez, es Lda. En Pedagogía y Master en Educación Social, Colaboradora Honoraria del Profesor Eloy López Meneses (Univ. Pablo de Olavide). Con experiencia docente destacable relacionada, cursos de Pizarras Digitales y Diseño, Desarrollo y Aplicación de Actividades 2.0. Entre sus publicaciones se encuentra el libro: "Juventud y ocio: Televisión, videojuegos y juguetes. Implicación familiar desde las primeras edades". (2004), o los artículos en revistas "Experiencias universitarias en diferentes titulaciones de la universidad Pablo de Olavide: construcción de ideas previas sobre la sociedad de la información con software social 2.0." DIM (2012), "Las percepciones de agentes educativos hacia la incorporación de la Pizarra Digital Interactiva en el aula" Hekademos (2012) o "Como atender a la diversidad en las aulas" ECCA Formacion (2009).



USO DIDÁCTICO DE LAS TIC EN CENTROS EDUCATIVOS: MATERIALES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Mayorga Fernández, María José

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pablo de Málaga. Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga, ESPAÑA mjmayorga@uma.es

Madrid Vivar, Dolores

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pablo de Málaga. Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga, ESPAÑA Imadrid@uma.es

Núñez Avilés, Fabián

CEIP Mare Nostrum, Avda Isaac Albeniz, s/n, 29770 Torrox, Málaga, ESPAÑA vaypase@gmail.com

Resumen: En nuestro país la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) supone la incorporación de las competencias básicas como un componente más del currículo y el reconocimiento del valor de éstas para el aprendizaje permanente de los ciudadanos. En esta ponencia vamos a analizar en qué medida se está desarrollado la competencia digital. Para ello, partimos de un análisis de la evolución histórica de los centros educativos públicos, de la comunidad andaluza, en materia de nuevas tecnologías y recursos TIC. Para centrarnos en dar respuestas a preguntas como las siguientes ¿Cuál será la escuela del futuro?, ¿Qué nos permite hacer la tecnología que antes no podíamos hacer?, ¿En qué nivel de utilización de las TIC se encuentran los equipos docentes?, ¿Qué formación es necesaria para el profesorado?... todo ello teniendo en cuenta la situación actual de cambios políticos que estamos viviendo, incluyéndose la supresión por parte del gobierno del programa Escuela 2.0.

Palabras Clave: Nuevas Tecnologías, Formación Docente, Escuela 2.0, Competencias educativas



Introducción

En 2004 se da a conocer por parte de la Comisión Europea el documento de "Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo". Las competencias clave que se recogen en dicho documento, como conocemos, son: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

En nuestro país, por su parte, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) supone la incorporación de las competencias básicas como un componente más del currículo y el reconocimiento del valor de éstas para el aprendizaje permanente de los ciudadanos. En esta ponencia vamos a analizar en qué medida se está desarrollando la competencia digital.

Evolución histórica

Para entender el estado actual en el que se encuentran los centros educativos públicos de la comunidad andaluza en materia de nuevas tecnologías y recursos TIC, se hace preciso explorar la evolución histórica que se ha tenido en esta materia.

En el curso académico 2000/01 se podían encontrar en los centros educativos materiales y medios tecnológicos que en la actualidad prácticamente han desaparecido. Como observamos en la imagen 1, un ejemplo de éstos pueden ser: el proyector de diapositivas, el proyector de transparencias, el proyector de opacos y las televisiones de tubo o retroproyectadas de gran formato (Adell, 1997). Aún no habían llegado a los centros educativos la revolución informática.



Imagen 1: recursos tecnológicos



Siguiendo con esta evolución histórica, en el curso 2003/04, como experiencia piloto, la Junta de Andalucía inauguró 100 centros educativos con un programa educativo denominado “Centros TIC”. A partir de este año existe una evolución progresiva en la dotación de los centros educativos andaluces en materiales y medios TIC. Mediante este programa se les proporciona a los centros apoyo a la gestión, dotándolos de conexión a internet de banda ancha a través de infraestructuras de red local; equipamiento informático y tecnológico para servicios del centro; acceso a la plataforma PASEN; así como información, formación y asesoramiento a la comunidad educativa. Por otro lado, a estos centros también se les prioriza en la asignación de alumnado en prácticas. En el ámbito de la práctica docente, a su vez, se dotarán las aulas de equipos informáticos, teniendo en cuenta la organización de las mismas:

- Organización mediante grupos de trabajo: se dotará de 1 ordenador por cada 8 alumnos como máximo.
- Organización mediante rincones de trabajo: se dotarán las aulas de 1 a 3 ordenadores.
- Organización mediante trabajo simultáneo: se incorporará un ordenador por cada 2 alumnos.

Además se empieza a trabajar con la plataforma *e-learning* HELVIA, proporcionando formación y asesoramiento específico a equipos directivos, coordinadores y resto del personal.

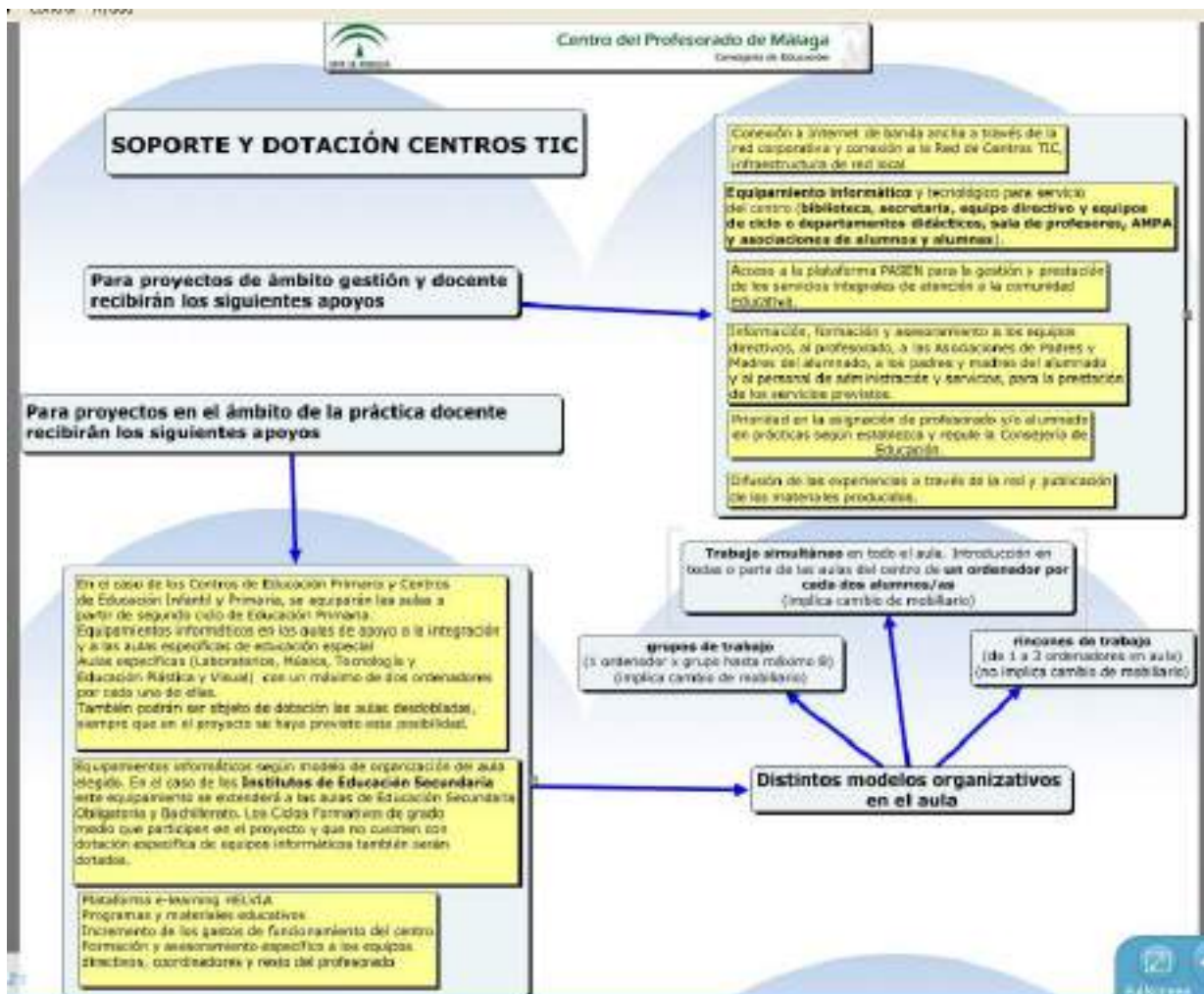


Imagen 2: Soporte y dotación de los centros TIC, Junta de Andalucía



Dos años más tarde, la Junta de Andalucía regula el procedimiento para solicitar planes y proyectos educativos que pueden desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisan de aprobación por la Administración Educativa (Orden de 21 de julio de 2006). En este momento, se unifica el proceso para numerosos programas que ofertaba la Administración Educativa. El objeto de la presente Orden es establecer el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que se recogen en los Anexos de la misma y cuya relación es la siguiente:

- a) Proyectos de centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación (Centros TIC)
- b) Proyectos educativos para la implantación de centros docentes bilingües
- c) Proyectos educativos para la implantación de ciclos formativos bilingües de formación profesional
- d) Proyectos educativos para participar en el programa
- e) Proyectos «El deporte en la escuela»
- f) Proyectos para la implantación y certificación de sistemas de gestión de la calidad
- g) Planes de compensación educativa
- h) Planes de autoevaluación y mejora
- i) Proyectos de atención a la diversidad de género (Coeducación)
- j) Proyectos de innovación educativa y desarrollo curricular
- k) Proyectos «Escuela: espacio de paz»

Posteriormente, en la Orden de 9 de septiembre de 2008 deroga la Orden anterior de 21 de julio de 2006. A partir de este momento, los centros que no disponían del programa “Centros TIC” no pueden solicitarlo. En este momento, la Junta de Andalucía apuesta por el programa “Escuela 2.0” que acogerá de forma obligatoria a todos los centros docentes de Educación Primaria (tercer ciclo) y Educación Secundaria (primer ciclo) (Cubillo, 2009). En el curso 2009/10 comienza a funcionar dicho programa. Si en el programa “Centros TIC” existía un modelo 2x1 (dos ordenadores por cada dos alumnos/as), con el programa “Escuela TIC 2.0” se apuesta por un modelo 1x1, es decir, un ordenador portátil para cada alumno/a de tercer ciclo de Educación Primaria y un ordenador para cada alumno/a de primer ciclo de Educación Secundaria. Otras características que lo diferencia del modelo anterior son:

- Dotación al profesorado de portátiles.
- Dotación de las aulas de Pizarras Digitales Interactivas.
- La existencia de un Plan específico de formación para el Profesorado.

A continuación observamos algunas imágenes de las dotaciones existentes en los centros TIC (imagen 3).



Imagen 3: Realidad centros TIC

Situación actual

En la actualidad, todavía no sabemos la evolución que los centros docentes van a tener en relación a la dotación y utilización de estos materiales y medios TIC... Ya que comenzamos a conocer decisiones políticas educativas preocupantes, como la de suprimir el Programa ESCUELA 2.0 (un ordenador por alumno). Los pasos dados en esta ámbito pueden quedar mermados por los efectos negativos, que previsiblemente tendrán decisiones de este tipo sobre el proceso de innovación y mejora de la escuela pública desarrollados a partir de la inclusión de este tipo de recursos (Junta Directiva de la Red Universitaria de Tecnología Educativa, 2012).

Llegados a este punto nos podemos hacer las siguientes preguntas: ¿Cuál será la escuela del futuro? ¿Qué nos permite hacer la tecnología que antes no podíamos hacer? ¿En qué nivel de utilización de las TIC se encuentran los equipos docentes?

Para contestar a estas preguntas podemos establecer tres niveles de utilización de las TIC en educación (Gómez Pérez, 2007):

- a) Primer nivel. Aquellos que utilizan las TIC como una sustitución de lo tradicional. En este nivel, no hay cambio de metodología sino que existe un cambio de medios a utilizar. Un ejemplo sería la utilización de unidades didácticas digitales.
- b) Segundo nivel. En este nivel, se utilizan las TIC como un medio didáctico de ampliación. Utilizan una metodología tradicional utilizando las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar o reforzar contenidos didácticos. Un ejemplo sería la utilización de actividades interactivas online, realización de webquest, etc.
- c) Tercer nivel. Se utilizan las TIC como medio de transformación, es decir, el alumnado realiza tareas que antes no podían hacer. Un ejemplo, sería la realización de proyectos donde el alumnado es el protagonista: investiga, busca, elabora, comparte, publica...

En el tercer nivel, toma especialmente relevancia la aparición de la Web 2.0. El término **Web 2.0** está asociado a aplicaciones web que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web. Un sitio Web 2.0 permite a los



usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado por usuarios en una comunidad virtual, a diferencia de sitios web donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de los contenidos que se ha creado para ellos. En la siguiente imagen se muestran algunas de las aplicaciones web 2.0.



Imagen 4: Escuela Web 2.0

Algunos autores han trasladado este fenómeno a la educación con las siguientes características (SCOPEO, 2009): la web 2.0 permite al alumnado aprender buscando información, interactuando con la misma, mientras que a su vez puede compartirla con el resto de la comunidad educativo, y todo ello conlleva un aprendizaje dinámico y práctico, es decir, aprender haciendo.



Imagen 5: Características que debe tener la formación



Pero, ¿está el profesorado preparado para estos cambios?

Algunas de las recomendaciones metodológicas para utilizar las TIC en educación, se pueden sintetizar en las siguientes afirmaciones:

1. El alumnado es el protagonista, debemos pensar sobre qué tiene que hacer ellos. Tienen que ser protagonistas activos de su aprendizaje.
2. Trabajo en equipo.
3. Conocer “herramientas web” para hacer diferentes cosas.
4. Estimular al alumnado con otras cosas diferentes a lo tradicional.
5. Que el alumnado cree “artefactos”, integrando textos, imagen, sonido, vídeo...
6. Programar actividades “reales” que estén conectadas con su vida.
7. Lo importante no son los ordenadores (la tecnología), sino lo que seamos capaces de hacer con la tecnología.

El profesorado, por su parte, como se aprecia en la imagen 6 debe adquirir una formación permanente que se centre en la competencia digital, así como en el plan de formación de la Escuela Tic 2.0. Lo cual, conlleva dotar a dicho profesorado de estrategias metodológicas donde sea capaz de desarrollar en su alumnado competencias básicas, aprendizajes significativos, etc. Todo ello reforzado mediante la creación de redes de profesorado que potencien el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales.



Imagen 6: Bloc Escuela Tic. 2.0

Llegados a este punto, cabe preguntarse **¿Cómo será la escuela del futuro?**



La escuela del futuro debe ser un espacio para el intercambio, la creatividad y la motivación, donde todos y todas tengan cabida. Se potencie la iniciativa particular y la responsabilidad compartida, donde el profesorado sea colaborador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde todos los centros estén interconectados, y los alumnos/as los verdaderos constructores de dicho proceso. Donde los medios tecnológicos constituyan una herramienta incardinada en las tareas del aula, desarrollándose así nuevos y potentes ambientes de aprendizaje, se utilicen libros de texto digitales, tablet, se trabaje por proyectos,...



Imagen 7: La escuela del futuro

Es necesario para llegar a esta escuela del futuro una renovación de las diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: donde el fin en sí mismo sea el aprender, los objetivos pasen a ser competencias, las infraestructuras y recursos sean potencialmente digitales, la organización flexible, que exista una comunidad educativa fuertemente comprometida, que el alumnado adquiera un papel prioritario y el profesor sea un guía u orientador inmerso en equipos de trabajo, que utiliza metodologías flexibles y centradas en el alumnado (Pere Marques, 2010)



Pere Marques (2010)

Imagen 8: Escuela del futuro, según Pere Marques (2010)

Conclusiones

Como podemos apreciar a lo largo de esta ponencia, a partir del año 2004 se produjo un gran avance en el uso de las TICs en los Centros Educativos Andaluces, donde se ha ido pasando de una tecnología meramente transmisiva a una tecnología potencialmente interactiva. Esta nueva concepción ha llevado a otra forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la formación permanente del profesorado. Para así, poder dar respuesta a las demandas de la escuela del futuro, aunque actualmente, debido a la situación de crisis socio-económica que se está viviendo se ha producido un recorte drástico en educación, el cual, va a mermar el desarrollo de esta escuela por la que apostamos.

A pesar de ello, queremos finalizar este trabajo con unas interesantes palabras de la expresidenta de la OMEP, Cándida Pineault (1998), que intenta invitar al lector a seguir pensando.... *“el desafío al que nos debemos enfrentar es el de seguir siendo amos de la máquina. Y ser un buen amo es saber hacer trabajar a los servidores. Saber sacar partido de nuestras invenciones, he aquí la esperanza que nos ofrecen los mil y un descubrimientos de nuestro tiempo. Aprender a sacar partido, he aquí una tarea de nuestros sistemas escolares. La máquina puede construir una red de comunicaciones alrededor de nuestra tierra. Pero el amor, que hace que nuestras relaciones sean responsables, dependerá siempre de la libertad humana. Nuestro desafío será aprender a tejer las redes de responsabilidades. Aprender a tomar a cargo el bienestar de todos, he aquí una tarea de educación y de formación de nuestros sistemas escolares. Desarrollar a los niños para el futuro significa capacidad crítica, referencia a valores e interacción con el otro”.*



Referencias Bibliográficas

- ADELL, J. (1997). Tendencias en educación la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Nº 7, consultado en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- AREA, M. (2008) Innovación pedagógica con TIC y el desarrolla de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela* nº 64, 5-18
- COMISIÓN EUROPEA (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo. Consultado en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf.
- CUBILLO, M.D. (2009). Educar para innovar, innovar para educar: los centros TIC en Andalucía. Consultado en <http://www.pe.uma.es/Arthuse/15p.pdf>
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2011). ¿Por qué las TIC en Educación? En PEÑA, Rosario y colaboradores- "Nuevas tecnologías en el aula. Más de 20 proyectos TIC para aplicar en clase". Tarragona: Editorial Altaria
- GÓMEZ PÉREZ, J.R. (2007). Las Tics en Educación. Visitado en Febrero de 2012 en <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>
- JUNTA DE ANDALUCIA (2012). Blog Escuela 2.0. Visitado en Mayo de 2012 en <http://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/escuelatic20/nosotros/>
- JUNTA DIRECTIVA DE LA RED UNIVERSITARIA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA (2012). Comunicado ante la supresión del programa Escuela 2.0. Visitado en Mayo de 2012 en <http://www.rute.edu.es/>.
- ORDEN de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa. De 3 de Agosto de 2006, BOJA nº 149
- ORDEN de 9 de septiembre de 2008, por la que se deroga la de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la administración educativa. Del 15 de Septiembre de 2008. BOJA nº 183
- PINEAULT, C. (1998). Pensar Educación, pensar niño. Uno de los compromisos del futuro de nuestras sociedades. Trabajo inédito.
- REY, Roger (2011). Puntos de vista: Hacia un nuevo paradigma educativo: el currículum bimodal. *Revista DIM, núm 21*. Recuperado el 15-2-2012 en <http://dim.pangea.org/revistaDIM21/revistanewpuntosdevista.htm>
- SCOPEO (2009). Formación Web 2.0, Monográfico SCOPEO, nº 1. Visitado en febrero de 2012 en <http://scopeo.usal.es/images/documentoscopeo/scopeom001.pdf>

Reseña Curricular dela autoría

M^a José Mayorga Fernández, Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Licenciada y Doctora en Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación "Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía" (HUM-311).

Dolores Madrid Vivar, Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Maestra de Educación Infantil, Licenciada y Doctora en Psicopedagogía. Miembro del Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores" (HUM-205). **Fabián Núñez Avilés**, Profesor de Educación Primaria. Maestro de Educación Física y Licenciado en Inef. Coordinador Tic y Formador de la Junta de Andalucía.



POSIBILIDADES FORMATIVAS DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: APRENDIENDO LA ESTADÍSTICA EN RED

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Mendoza Cárdenas, Elizabeth

Profesor Investigador, Facultad de Trabajo Social y Desarrollo humano, Universidad Autónoma de Nuevo León. Avenida Universidad s/n, Cd. Universitaria, San Nicolás de Los Garza, Nuevo León, MÉXICO *bettymendozac@yahoo.es*

Resumen: Éste trabajo tiene como objetivo principal mostrar el potencial formativo de las TIC sobre una problemática observada en la dinámica de aprendizaje de la estadística en la licenciatura de Trabajo Social de una prestigiosa Universidad pública mexicana: a saber, la apatía y poca motivación que los estudiantes demuestran ante el curso de estadística.

Específicamente, se expone la opinión de un grupo de estudiantes universitarios sobre cómo una comunidad virtual favoreció su aprendizaje de la estadística impartida en dicha institución.

El análisis de los datos reveló que las herramientas tecnológicas empleadas en la comunidad virtual tuvieron una influencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes, quienes además de mejorar sus calificaciones, fueron fortalecidos y motivados para mostrarse más hábiles y satisfechos en su experiencia de aprendizaje.

Palabras Clave: Aprendizaje, TIC en la educación, Internet, Instrucción en la Web, Estadística.



Posibilidades Formativas de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje

La mayoría de las instituciones de nuestra sociedad se están transformando influenciadas por los rápidos avances producidos en el campo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en consecuencia nuestra vida personal y profesional se ha modificado. Indudablemente, algunos efectos inherentes a estos avances tecnológicos se relacionan con la modificación de las formas de aprendizaje y acceso al conocimiento, la forma en que nos comunicamos y la manera de relacionarnos. Como mencionó Cabero, citado en (Mendoza, 2010), la Internet y World Wide Web (www) nos hacen posible el acceso a un mar de conocimientos y servicios de comunicación que hasta hace muy poco tiempo parecían inimaginables, las telecomunicaciones móviles, la televisión digital, y los nuevos aparatos electrónicos de consumo están integradas con la www. Ahora es parte de la cotidianidad usar teléfonos celulares; cajeros automáticos, los cuales seguramente serán desplazados por la Banca Móvil; las Tablet PC; televisiones digitales con acceso a internet; Cloud Computing, o negocios Online; etcétera. Es un hecho que los seres humanos nos desenvolvemos en un mundo cada vez más complejo y cambiante, donde la sociedad está inundada de medios y recursos tecnológicos. Estamos pasando por momentos en los cuales no nos podemos conformar con aprender sólo destrezas básicas, ni un conjunto predeterminado y finito de saberes adquiridos en el aula. Ahora, más que nunca, la formación es uno de los mayores desafíos en nuestra sociedad. Es por ello que las instituciones educativas, en especial las universidades, se están esforzando en incorporar a sus planes de estudios nuevas formas de construir y acceder al conocimiento con la intención de proporcionar a sus estudiantes las habilidades que requerirán para ser exitosos en ésta sociedad rica en tecnología.

Al ser la educación un proceso social por naturaleza, involucra una red de influencias mutuas, y si éste proceso es mediatizado por las TIC, indudablemente, tendrá repercusiones pedagógicas, ya que la relación entre los estudiantes y el profesor, y entre los estudiantes entre sí cambia, modificando las fórmulas conocidas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es de suponer que las TIC, por sus características, pueden brindar a la educación recursos altamente orientados a la interacción e intercambio de ideas y materiales multimedia entre profesor y estudiantes, así como para estudiantes entre sí, en un ambiente de cooperación donde el proceso de enseñanza-aprendizaje subraya la implicación activa del que aprende y donde la línea divisoria entre el que aprende y el que enseña es tan permeable que promueve el constante intercambio de roles (Rubio, 2006).

El aprendizaje que ocurre en los entornos virtuales depende, según Garrison (citado en Rodríguez, 2008), de una estructura formada por la presencia de tres elementos: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia del profesor. La presencia social, es la capacidad que tienen los miembros de una comunidad de proyectar sus características personales en el entorno virtual. La presencia cognitiva, es el grado en que los alumnos son capaces de construir y confirmar el significado de los aprendizajes que van haciendo a través de una continua reflexión y el diálogo con los otros miembros de la comunidad. Y por último, la presencia del profesor que debe funcionar como estímulo, soporte y refuerzo de las presencias social y cognitiva, pero sobre todo como el elemento aglutinador, capaz de crear y mantener un entorno educativo dinámico que permita alcanzar los resultados esperados (Rodríguez, 2008). En este nuevo panorama las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) se conforman como espacios en los que las vivencias en línea facilitan a los participantes el contacto con un contexto que les permite construir conceptos y conocimientos mientras experimentan la comunicación más que como una tarea significativa, como un aprendizaje dialógico, así como la pertenencia a una grupo de intereses y metas comunes (Rubio, 2006).

La teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (2003) concibe la adquisición del aprendizaje como un objeto que se construye en los individuos por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen a través de la interacción social, por tanto, toda adquisición de



conocimiento está contextualizado en algún tipo de actividad social. Las TIC, al ser tecnologías propias de una época y de una circunstancia social concreta, están promoviendo el surgimiento de nuevas estructuras sociales, en las que las referencias espacio-temporales tradicionales no tienen validez (Bakis, 2003).

También para los autores Ingaramo y Ambrosino (2006), mediante la generación de espacios de comunicación e interacción entre los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí se potencia el aprendizaje a través de la colaboración. Entonces podemos suponer que herramientas de comunicación electrónica tales como los foros, los chat y el correo electrónico impulsan espacios de interacción para el aprendizaje a través del diálogo y la cooperación, vías que según Vygotsky (2004), privilegian la construcción del conocimiento.

Para Mendoza (2010), una comunidad virtual de aprendizaje está compuesta por un grupo de personas que tienen interés en un contenido específico o tarea de aprendizaje y utilizan los recursos ofrecidos por las TIC, ya sea, como infraestructura para desarrollar las redes de comunicación y de intercambio dentro de la comunidad, así como un instrumento facilitador de generación y fortalecimiento del aprendizaje entre sus miembros. De acuerdo con este enfoque, mediante la interacción de los participantes en este entorno virtual se pudo aumentar la participación de los estudiantes, recapitular y aplicar conocimientos de estadística a casos concretos cercanos al perfil de la carrera, con la intención de estimular la construcción de aprendizajes significativos que por la limitación del tiempo no se consigue en aula.

Antecedentes

Una universidad pública mexicana de gran prestigio ofrece, entre otras, la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano, cuya misión es formar profesionales en Trabajo Social y Desarrollo Humano altamente calificados que contribuyan al desarrollo social y respondan a las expectativas y retos de nuestra sociedad. Para el licenciado en Trabajo Social la estadística es fundamental en la generación del conocimiento y el diseño e implementación de estrategias de intervención. También es muy utilizada la estadística en la investigación aplicada para evaluar programas y proyectos así como para tomar decisiones. Por lo anterior, el aprendizaje de la estadística no es considerado como un fin, es contemplado como un instrumento de análisis orientado a la praxis del profesionista de Trabajo Social en el campo de la investigación y de la intervención. De ahí que para el discípulo de la licenciatura en Trabajo Social, el estudio de la estadística es una valiosa herramienta porque la aplicación de ésta ciencia le permite tomar decisiones que coadyuven en la resolución de problemas sociales. No obstante la importancia de la materia, no es difícil encontrar a estudiantes inscritos en la licenciatura en Trabajo Social, apáticos y poco motivados para aprender los contenidos de los cursos de estadística.

En la actualidad, la práctica de la estadística ha sido revolucionada por la introducción de las TIC. Particularmente, la computadora ha modificado e incrementado la eficacia del trabajo práctico de los estadísticos, favoreciendo la sofisticación y la complejidad de la investigación de los estadísticos teóricos (Biehler, 1993). Sin embargo, a pesar de la introducción de la computadora como medio para facilitar los procesos estadísticos, muchos de los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (en adelante FTS y DH) se muestran apáticos y poco motivados por aprender los contenidos de la materia de estadística.

Éste problema fue el motivo principal para realizar la presente investigación, la cuál inició con el diagnóstico basado en dos grupos de discusión realizados con estudiantes de la facultad respecto a su experiencia en el aprendizaje de la estadística. El diagnóstico mostró que uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes, en el aprendizaje de la estadística, es el poco



tiempo asignado en aula para desarrollar los contenidos del programa de la materia de estadística, por lo que no hay suficiente espacio para la resolución de problemas o ejercicios de refuerzo en aula; mucho menos para desarrollar algún proyecto estadístico que favorezca un aprendizaje significativo.

Otro obstáculo expresado por la mayoría de los estudiantes fue el haber tenido experiencias desfavorables con materias relacionadas con las matemáticas, motivo por el cual eligieron una profesión que no estuviera relacionada con esa área del conocimiento. Por lo tanto, la existencia de la asignatura de estadística, dentro de los programas de la FTS y DH, supone para ellos una gran frustración.

Propósito del Estudio

En búsqueda de posibles soluciones al problema planteado y otorgando a las TIC un valor pedagógico porque su adecuado uso permite que el estudiante desarrolle competencias como trabajo cooperativo, sociabilidad, capacidad de reflexión y de crítica, entre otras; como lo revelaron las investigaciones de David y Roger Johnson y Roberto Slavin (Smaldino, Russell, Heinich, & Molenda, 2005), esta investigación tuvo el propósito de diseñar e implementar una comunidad virtual de aprendizaje (CVA) como una herramienta de apoyo al curso presencial de la materia de estadística con la intención de promover y potenciar su aprendizaje en los estudiantes de la FTS y DH.

Específicamente, mediante este trabajo de investigación mixta se exploraron las experiencias vividas por los miembros de una CVA con la intención de identificar las ventajas y desventajas que ofrece la comunidad virtual como medio de apoyo para incentivar a los estudiantes de la FTS y DH en el aprendizaje de la estadística. Igualmente, se exploró de qué manera la práctica adicional de los contenidos vistos en la CVA apoyó, en opinión del estudiante, al curso presencial de la materia de estadística y los usos de la comunidad virtual que favorecieron el aprendizaje significativo de la misma.

Metodología y Diseño de la Investigación

A fin de alcanzar una profunda comprensión del problema y descubrir cómo y cuáles de los medios tecnológicos y estrategias empleadas en la comunidad virtual de aprendizaje favorecieron la comprensión de la estadística se decidió por el diseño de investigación mixta. De acuerdo con Creswell (2003), éste tipo de investigación es útil cuando se reconoce que todos los métodos tienen limitaciones y que la tendencia inherente en un solo método podría neutralizar o anular las tendencias de otros métodos. Se empleó el método de muestreo no probabilístico denominado “por accidente o de conveniencia”. El estudio se dividió en dos etapas. Durante la primera etapa se diseñó una CVA, en la plataforma educativa Nexus, para el curso de Estadística Social, tomando al curso como base del diseño. La segunda etapa de la investigación, que tuvo una duración de tres meses, se destinó para poner en práctica la CVA con un grupo de 17 estudiantes participantes. Los estudiantes participaron en tres reuniones de grupo focal y dos tipos de entrevista. Una entrevista fue de tipo no estructurado, para ahondar en los resultados obtenidos con cada grupo focal; la otra, semi-estructurada, para conocer las opiniones, problemas y sugerencias que pudieran tener los estudiantes al respecto de la CVA.

Técnicas Para el Análisis de los Datos. Se realizó una triangulación de las fuentes de datos a partir de los resultados obtenidos mediante las sesiones de grupo focal, las entrevistas y, las observaciones que se hicieron de las interacciones de los estudiantes en Nexus. Esta triangulación permitió estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo en relación al problema de investigación que nos ocupa.



Resultados

En este apartado se exponen los hallazgos obtenidos, producto del trabajo de esta investigación, con la pretensión de mostrar los efectos que tuvo la comunidad virtual sobre la práctica adicional de conceptos estadísticos adquiridos en aula.

Tres semanas después de puesta en marcha la comunidad virtual se entrevistaron a los participantes en la investigación. Como resultado de esta entrevista se averiguó que más de la mitad de los alumnos manifestaron no tener problemas con la materia. Este avance se debió primordialmente a la nueva dinámica de trabajo, un ejemplo representativo de los estudiantes que aseguraron no tener más problemas para aprender la estadística lo encontramos en los siguientes comentarios:

Ya trabajé en el foro y con las diferentes formas de explicar me siento apoyada.

Si tenemos dudas nos ayudamos por el foro y por el correo (Mendoza, 2010).

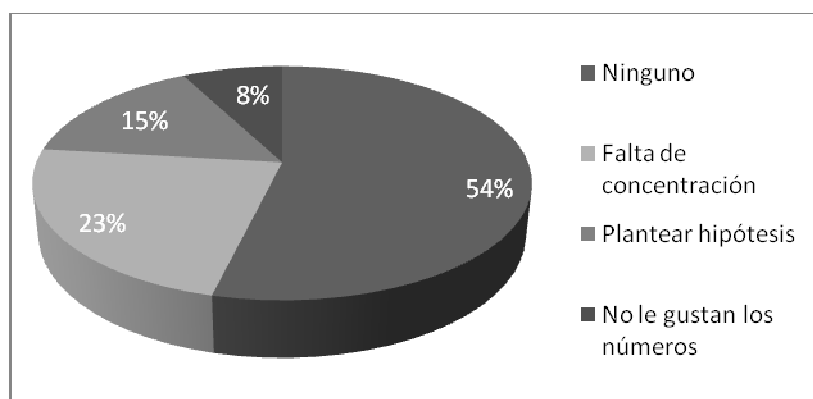


Figura 1. Problemas para aprender estadística.

En la Figura 1 pueden observarse las respuestas de los estudiantes respecto a los problemas enfrentados para aprender la estadística. El 8% de los participantes mencionaron que todavía no se sentían interesados en la materia porque estaban renuentes a trabajar haciendo uso de la tecnología y al 23% se le dificultaba concentrarse o tenían problemas para comprender los contenidos. Esto se debió a que en esta parte de la investigación algunos de los estudiantes tuvieron problemas para trabajar en la plataforma Nexus porque tardaron en ser dados de alta en el sistema.

Estos problemas desaparecieron a las seis semanas de trabajo en la comunidad virtual de aprendizaje. En ese momento todos los estudiantes se encontraban muy entusiasmados y motivados por sus progresos académicos. Además, la participación activa de los estudiantes en la comunidad de aprendizaje ayudó a que éstos superaran sus temores y se sintieran capaces de resolver los problemas que antes les parecían indescifrables.

Otros efectos de la comunidad virtual concerniente a la participación de los estudiantes en el foro de discusión se relacionan con que ellos se sintieron capaces de comunicarse públicamente y aumentó el compañerismo y el deseo de cooperación para apoyarse académicamente. Además los estudiantes manifestaron sentirse satisfechos y confiados porque comprendían los contenidos de la materia. Las anteriores manifestaciones provocaron que los estudiantes se interesaran más en el aprendizaje de la estadística.

Después de doce semanas de trabajo en la comunidad virtual de aprendizaje se realizó una sesión de grupo focal. Los resultados fueron muy estimulantes pues, al indagar sobre la experiencia vivida de



los estudiantes en la comunidad virtual, se encontró que la totalidad de los estudiantes manifestaron con gran entusiasmo haberse sentido muy involucrados con la asignatura y complacidos porque fueron superadas sus expectativas de aprendizaje iniciales. Algunos ejemplos que ponen de manifiesto la motivación y entusiasmo de los participantes se muestran a continuación:

Tenía la necesidad de participar y entre más participaba, más aprendía.

Me siento realizada. Doblé mi calificación.

Superé mis expectativas, el contenido que vimos ya lo puedo aplicar a la vida real (Mendoza, 2010).

Otro aspecto interesante que pusieron de manifiesto los estudiantes fue que el trabajo en equipo dentro de la comunidad de aprendizaje provocó que se crearan fuertes lazos de unión en el grupo completo, permitiendo la creación de una comunidad de aprendizaje en la que sus integrantes se apoyaban y comunicaban constantemente, situación que en los cursos presenciales no se logró. Cuando los estudiantes hablaban de estos sentimientos de unión también incluyeron a la tutora de la comunidad virtual de aprendizaje. Dos testimonios de estas emociones se muestran a continuación:

La maestra en el foro; si estabas equivocada te daba otro ejemplo, pero ahí mismo, dentro del foro.

O la maestra te decía cómo podía haber sido la redacción correcta de tu ejemplo. (Mendoza, 2010).

Por otra parte, en la comunidad virtual se implementó la técnica de rompecabezas. Su funcionamiento consistió en formar equipos de tres integrantes para trabajar con un material académico dividido en tres partes, que fue la cantidad de miembros del equipo, de manera que cada uno se encargara de resolver la parte que se le asignó. Los miembros de los equipos que resolvieron la misma parte se reunieron en lo que se denominó "grupo de expertos" para discutir sus secciones. Esto permitió la profundización en el proceso de auto-aprendizaje y un mayor grado de organización de la información que cada miembro preparó. Como complemento de esta etapa, se instó a cada equipo de expertos a que utilizaran el foro de debates sobre su campo de estudio. Posteriormente tuvieron que compartir su experiencia y enseñar a sus compañeros de equipo.

Los efectos del aprendizaje utilizando la técnica de rompecabezas en la comunidad virtual trascendieron las paredes del aula. Hubo docentes sorprendidos de ver a los alumnos, que consideraban poco académicos, explicando la estadística. Este hecho llegó a oídos del moderador de la última sesión de grupo focal, quien también es docente de la FTS y DS, y por ello, en esa última sesión de grupo focal, hizo el siguiente comentario acompañado de una pregunta: "Yo por ahí escuché a una maestra que comentó que veía muy entusiasmados a los alumnos y que le llamó mucho la atención que ahora estuvieran explicando a otros la estadística, ¿es cierto?". Todos los estudiantes, a coro, respondieron con un "¡sí!" y después hicieron comentarios como los siguientes:

Yo parecía maestra.

Juraba que explicaba, si hubiera hecho eso desde el principio hubiera sacado mejor calificación.

Te quedas con el aprendizaje por que antes era nada más pasar por pasar.

Yo me quedé con el aprendizaje y en mi equipo ya pude explicar la estadística.

Podía apoyar a mis compañeras a entender estadística (Mendoza, 2010).



Tabla 1
Media de los exámenes

Sujeto	Pretest	Postest
1	70	86
2	66	84
3	68	97
4	23	73
5	51	95
6	69	79
7	41	74
8	28	87
9	51	71
10	52	85
11	72	100
12	62	92
13	62	95
14	3	84
15	34	83
16	22	86
17	26	92

Además de recoger las opiniones de los estudiantes se evaluó el impacto de la comunidad virtual en el aprendizaje de la estadística sometiendo a los estudiantes que participaron en la investigación a un examen antes y un examen después de formar parte de la comunidad virtual para demostrar sus competencias en materia de estadística. Estos exámenes, que fueron evaluados de manera cuantitativa, dieron cuenta del impacto de la comunidad virtual sobre el aprendizaje de la estadística tras la comparación de las medias muestrales de ambos test. La prueba paramétrica mediante la cual se llevó a cabo el contraste de medias fue el método t de Student para muestras correlacionadas.

El contraste resultó estadísticamente significativo: $(t(16) = -8.07, p < .001$ [bilateral]), con lo cual se confirmaron las opiniones de los participantes. Los resultados de las pruebas a que fueron sometidas los estudiantes se muestran en la Tabla 1.

Antes del trabajo con la comunidad virtual de apoyo al aprendizaje de la estadística la media del grupo ($\bar{x} = 47.06, DE = 21.05$) estuvo muy por debajo del resultado medio grupal ($\bar{x} = 86.06, DE = 8.503$) obtenido después del trabajo en la comunidad virtual de aprendizaje. Como puede observarse, la media grupal después del trabajo en la comunidad virtual de aprendizaje aumentó en un 83% y los promedios individuales fueron más homogéneos. Es importante señalar que al finalizar este curso, apoyado en la comunidad virtual, los alumnos desarrollaron el lenguaje estadístico y utilizaban

correctamente las notaciones y podían reconocer y utilizar los procedimientos adecuados para dar solución al caso problemático presentado.

Usos de la Comunidad Virtual que Apoyaron el Aprendizaje Significativo de la Estadística

En general los estudiantes declararon que los foros, los documentos de apoyo, los compañeros y la maestra, fueron importantes elementos de apoyo que les brindó la comunidad virtual para su aprendizaje. Los recursos tecnológicos que conformaron la comunidad virtual y el conjunto de alumnos trabajando entre sí y con el docente permitieron a los estudiantes producir conocimientos valiosos.

La entrevista realizada a los estudiantes después de tres semanas de puesta en marcha la comunidad virtual, mostró que los foros de discusión y el material de apoyo fueron los elementos que más usaron los estudiantes y también les resultaron más atractivos.

Los participantes comentaron que interactuar con sus compañeros y con el tutor, utilizando como medio de comunicación los foros de discusión, les resultó interesante y los motivó a seguir trabajando para lograr el objetivo común. Los foros de discusión permitieron mejorar la calidad y efectividad de la interacción educativa permitiendo que los estudiantes usaran y se apropiaran de espacios que les permitieron la realización de actividades de aprendizaje cooperativo basadas en la discusión. Además, el leer y releer los contenidos de la estadística en los foros y en los documentos de apoyo les facilitó la memorización del material. Memorizar los contenidos aunado a la comprensión de los mismos, les permitió resolver la situación problemática que se les asignó como proyecto estadístico. Esto logró que los estudiantes consideraran significativo su aprendizaje.



En la sesión de grupo focal realizada a las seis semanas de trabajar en la comunidad virtual no hubo diferencias en cuanto a la opinión de los estudiantes respecto a los usos de la comunidad virtual que apoyaron el aprendizaje significativo de la estadística.

Después de finalizada la participación de los estudiantes en la comunidad virtual se realizó una última reunión de grupo focal. Las respuestas de los alumnos, en general, apuntaron que las fuentes de apoyo más importantes fueron los foros, los documentos de apoyo puestos en la CV por la maestra, los compañeros y la maestra.

Además los alumnos mencionaron que trabajar en los foros creados en la comunidad virtual les fue tan agradable como estar en la plataforma Facebook. Algunos ejemplos se muestran en los siguientes comentarios:

Me la pasaba entre el Messenger, Facebook y el foro. Era como estar jugando con algo más, como en el Facebook.

Era como mezclar con las distracciones que uno tiene.

Cuando me ponía a jugar en la computadora checaba lo que ponían mis compañeros.

Es que si ya tienes la compu prendida, ya tienes la pestañita y te fijas. (Mendoza, 2010).

Para los estudiantes, como parte de sus actividades cotidianas, es común hacer uso de las TIC como herramienta de socialización. Esto fue muy bueno para los propósitos de esta investigación pues esta característica tan atractiva para los jóvenes universitarios provocó que la participación en los foros les pareciera semejante a sus actividades socializadoras diarias. De ésta forma se consiguió que se ampliaran los encuentros entre los estudiantes y los estudiantes con el docente, potenciando las alternativas de aprendizaje.

Fue muy gratificante encontrar que los alumnos, sin excepción, opinaron sentirse felices por saberse capaces de dominar la materia. Algunos ejemplos los encontramos en los siguientes comentarios tomados de las notas de campo:

Ahora ya sabes lo que estás haciendo, antes ponías cualquier fórmula para que no se viera la hoja en blanco.

Ha hecho usted que nos guste la estadística, hasta hablo de estadística en mi casa.

Antes yo decía, ya no quiero estadística y ahora digo, yo vi eso en estadística.

Me siento muy emocionada de aprender estadística. Se siente bien padre decir: ¡yo me lo sé! (Mendoza, 2010).

Los estudiantes opinaron que el aprendizaje en este entorno virtual fue muy valioso porque tuvieron la oportunidad de construir su conocimiento al compartir y comparar información, intercambiar ideas y llegar a consensos. Por lo anterior, la estructura de la comunidad virtual agradó a los participantes. Es importante destacar que para todos los estudiantes esta experiencia les pareció novedosa puesto que nunca habían trabajado de esa forma.

Los estudiantes expresaron que la libertad de trabajar sin restricciones de horario y en la comodidad de la casa fue una gran ventaja. Tres ejemplos emanados de la sesión del grupo focal se muestran en las siguientes líneas:



Es bueno aprender dentro de la comodidad de la casa.

Aquí estamos aburridas y luego en tu casa descansas y ya la noche vas y ves el foro y aclaras tus dudas.

Todas teníamos horarios diferentes, entonces a cualquier hora que uno entrara al foro estaba toda la información. (Mendoza, 2010).

Los estudiantes también opinaron que la comunidad virtual les ayudó a comprender la estadística al compararse ellos mismos con el conocimiento aportado por sus pares. Algunos ejemplos los encontramos en el siguiente par de comentarios: “Pues a mi me apoyó porque me ayuda a complementar mis ideas”; “Todas ven lo que escribes o tú ves todo lo que escriben las otras o te ayudan”. (Mendoza, 2010).

Además, opinaron que la relación que tuvieron con su tutor en la comunidad virtual fue de mucho provecho porque los hizo sentirse acompañados en su proceso de aprendizaje. Se sintieron motivados y su seguridad aumentó. Para muestra se exponen los siguientes comentarios realizados por algunos de los estudiantes:

Pues para mí es un aprendizaje mayor, porque si me equivoco usted pone las correcciones, o nos pone si está bien.

Me sirve, porque ya ves que el maestro está al tanto tuyo.

Sientes que te están monitoreando y esto me parece muy bueno.

Me motiva porque me aclara las dudas.

A mí me puso que estaba bien, entonces eso me dio mucha seguridad por que ya entiendes.

Pues, me ayuda también en lo de la confianza. (Mendoza, 2010).

El rol asumido por el tutor para lograr que los estudiantes reconocieran la conveniencia de participar en una comunidad virtual de aprendizaje para alcanzar sus metas consistió en guiar las conversaciones hacia la misión y objetivos del grupo, facilitar la participación de todos, crear una visión conjunta grupal y apoyar a los participantes continuamente para asegurar su participación. Esto permitió que el estudiante se sintiera motivado e interesado en la estadística.

Por último, cuando se les preguntó, en la última sesión de grupo focal, si recomendarían el uso de la comunidad virtual para apoyar el aprendizaje de la estadística a otros estudiantes, las respuestas obtenidas fueron unánimes. Todos dijeron que recomendarían ampliamente el uso de la comunidad virtual para apoyar no sólo el aprendizaje de la estadística sino de todas las materias. Algunos ejemplos que lo avalan se exponen a continuación:

Sí, fue de mucha ayuda y espero que sea implementada por otras materias también, porque está muy padre este sistema.

Yo espero que a esta investigación le den más importancia porque de verdad la tiene.



Yo pienso que así como fue buena para esta materia deberían hacer un foro para Teorías Sociales que vienen capítulos muy pesados.

Yo lo recomendaría para la estadística y para todas las materias por que sí sirve. (Mendoza, 2010).

Para terminar, podemos decir que el trabajo en la comunidad virtual proporcionó a los estudiantes un apoyo real respecto al aprendizaje de la estadística puesto que, sus miembros no sólo lograron los resultados individuales que deseaban, sino que fueron rebasadas sus expectativas iniciales. Además, el uso de la comunidad virtual de aprendizaje como apoyo al curso presencial de estadística logró satisfacer las diversas necesidades educativas y sociales de los estudiantes mediante la transformación del modelo de enseñanza/aprendizaje tradicional a uno más activo en el cuál, el aprendizaje fue favorecido.

Potencial Formativo de la Comunidad Virtual en el Aprendizaje de la estadística

Para los estudiantes, los efectos de la comunidad virtual sobre la práctica adicional de conceptos estadísticos, a todas luces, fueron valiosos. Las repercusiones del trabajo en la comunidad fueron muy interesantes pues al indagar, sobre la experiencia vivida de los estudiantes en la comunidad virtual, se encontró que la totalidad de los estudiantes manifestaron con gran gozo haberse sentido muy involucrados con la asignatura. Además, los participantes se mostraron complacidos porque fueron superadas sus expectativas de aprendizaje iniciales.

Otro de los resultados esperados de esta investigación, que se deriva del carácter virtual de la comunidad de aprendizaje en la plataforma usada para este estudio, era conocer qué usos de la comunidad virtual apoyaron el aprendizaje significativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan de manera tradicional. Como pudo observarse, el foro de discusión fue una de las fuentes más favorecedoras y útiles para los alumnos. Los estudiantes encontraron en los foros un espacio de comunicación e interacción que les permitió expresarse y retroalimentarse en un lenguaje acorde al léxico, contexto y cultura de los estudiantes. Ese estilo de lenguaje, por ser menos académico y más natural para ellos, les brindó la oportunidad de construir su conocimiento a través de la cooperación.

Los estudiantes en el foro tuvieron una gran libertad de acción. Para cada proyecto realizado hubo un espacio de discusión en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer sus aportaciones y realizar preguntas relativas al tema. El foro fue un recurso de funcionamiento asíncrono muy poderoso para el aprendizaje cooperativo. Esto fue muy favorable sobre todo porque algunos estudiantes tenían compromisos laborales o con otras materias. Esta condición permitió que los alumnos trabajaran desde la comunidad de sus casas en el momento que consideraban más propicio. Aunque cada foro tuvo un tiempo de vigencia determinado, después del cual ya no se permitían más aportaciones, los contenidos de cada foro permanecieron para consultas posteriores. El foro brindó a los estudiantes posibilidades de interacción, de andamiaje y de trabajo cooperativo facilitando la construcción del conocimiento mediante la promoción de la creación de nuevas ideas a partir del intercambio.

Un aspecto adicional relacionado con la participación de los estudiantes en el foro de discusión es que vencieron su temor a expresarse. Se sintieron capaces de comunicarse públicamente y gracias al respeto e interés con que fueron aceptadas las opiniones publicadas en el foro aumentó la confianza, el compañerismo y el deseo de cooperación para apoyarse académicamente. Los estudiantes fueron capaces de gestionar la información y el conocimiento para expresar más reflexivamente sus comentarios en el foro. También mostraron gran esmero al plasmar sus ideas.



Para la mayoría de los alumnos hacer uso de las TIC para apoyar el aprendizaje de la estadística propició nuevas formas de interacción entre los tiempos de trabajo-ocio, que se entremezclaron mutuamente. Los alumnos comentaron que mientras socializaban en Facebook y Messenger mantenían una pestaña abierta donde se ubicaba la plataforma de aprendizaje en el área de los foros y continuamente checaban lo que sus compañeros habían escrito en ellos. Esta nueva forma de interacción fue la que les permitió reflexionar sobre los contenidos de los foros con serenidad y les facilitó hacer aportes más creativos.

Referencias Bibliográficas

- BAKIS, H. (2003). Telecomunicaciones, espacio y tiempo. En C. Gómez, *Nuevas tecnologías de comunicación* (2° ed., págs. 49-60). México, D.F., México: Trillas.
- BIEHLER, R. (1993). Software tools and mathematics education: The case of statistics. In C. KEITEL & K. RUTHVEN (Eds.), *Learning from computers: Mathematics education and technology* (pp. 68-100). Berlin: Springer.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research desing:Qualitative, quantitative, and mixwed method approaches*.Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- INGARAMO, R., & AMBROSINO, A. (2006). Los planes de trabajo en el aula virtual de la UNL: Una propuesta concebida desde una perspectiva pedagógica-didáctica y desde el reconocimiento del tipo de tratamiento que el soporte posibilita. En E. Mattioli, *Educación a distancia: reflexiones y experiencias en el programa UNL Virtual* (págs. 167-175). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- JOHNSON, D., & JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- MENDOZA, E. (2011). *El uso de una comunidad virtual para apoyar el aprendizaje de la estadística en una universidad mexicana*. Monterrey: Tendencias.
- MENDOZA, E. (2010). [Notas de campo para la investigación sobre el uso de una comunidad virtual para apoyar el aprendizaje de la estadística en una universidad mexicana.] Datos en bruto no publicados.
- RODRÍGUEZ, J. L. (2008). *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RUBIO, A. (2006). Comunidades de aprendizaje en red. En M. BUITRAGO, A. ALCALDE, M. ODINA, A. PALENZUELA, M. P. FÁLCES, G. WELLS, y otros, *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje* (págs. 43-47). Barcelona: GRAO.
- SMALDINO, S. E., RUSSELL, J. D., HEINICH, R., & MOLEND, M. (2005). *Instructional technology and media for learning* (8a ed.). New Jersey, USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Complutense.
- VYGOTSKY, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.Barcelona: Critica.
- VYGOTSKY, L. (2004). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*.Buenos Aires: La Pleyade, 1973. p. 166.

Reseña Curricular de la autoría

Elizabeth Mendoza Cárdenas es profesora titular del área de Investigación en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde es catedrática de licenciatura y doctorado, también es asesora de proyectos de investigación de posgrado; además creó el Departamento de Sistemas en la misma institución. Como docente, ha dictado alrededor de 350 cursos relacionados con Estadística, Álgebra, Análisis de resultados obtenidos mediante el software SPSS, entre otros, en los niveles de Licenciatura y Doctorado, en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Como formador de personal profesional, ha participado como Sinodal de licenciatura y asesor de trabajos de investigación de tesis en los tres niveles.



Cuenta con la licenciatura en Ciencias Computacionales y la maestría en Trabajo Social, además cursó la ingeniería en Electrónica y Comunicaciones, todo en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Obtuvo el grado de doctor en Educación en Nova Southeastern University.

Entre las áreas de investigación de su interés se encuentran el uso de las tecnologías de información y comunicación como potencial formativo, innovación educativa, didáctica universitaria, el diseño de material instruccional y las estrategias cognitivas.



EL USO DEL FACEBOOK EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL: EL CASO DE LA MATERIA DE PRÁCTICA INTEGRATIVA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Mesina Polanco, Marisa

Facultad de Trabajo Social, Universidad de Colima, Av. Universidad 333, col. Las Víboras, Colima, Col., MÉXICO *marisa@ucol.mx*

Resumen: Se plantea la importancia de usar la plataforma del facebook como un espacio de discusión y producción de conocimiento en trabajo social, como una poderosa herramienta de comunicación para el caso de la asignatura Práctica integrativa de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, donde interactúan profesora y alumnas para el logro de los objetivos académicos e institucionales.

Palabras Clave: producción del conocimiento, facebook, trabajo social, trabajo en equipo.



Introducción

El aprendizaje significativo y el uso de las TIC's en la enseñanza superior

De acuerdo con Freire (1967) la educación tiene dos valores determinantes: es un ideal que queremos alcanzar y es un referente del cambio, ya que se busca con ella alcanzar una nueva sociedad. Para ello explica que el referente "ideal" es una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica al tiempo que vincula, la teoría y la práctica social, a los aspectos más profundos de la emancipación. Como referente del cambio, la educación representa tanto un tipo particular de compromiso con la sociedad dominante, como un lugar dentro de la misma. Para Freire, la educación incluye y trasciende la noción de escolaridad. En ese sentido, facebook (FB) es un medio educativo que trasciende la noción de escolaridad y permite un proceso educativo permanente, que se traspola a otros ámbitos de la vida de las personas que participan en las redes sociales; particularmente, con relación a la materia curricular, práctica integrativa, de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Colima, también se constituye como favorecedor de la educación y como agente de cambio.

Es evidente que el o la estudiante no construye el conocimiento de manera aislada, sino que lo hacen a partir de la mediación con otros, dentro de un contexto económico y cultural que comparte con su grupo de referencia. Gimeno (1988, p. 243) define el rol del profesor, como "el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular; y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento". La mediación del profesor a través de la red pareciera ser más eficaz, más constante y más efectiva, sin menoscabo de las horas que se pueda interactuar con los estudiantes en tiempo real y en espacios aúlicos. FB y aula, son complementarios.

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 6) señalan que "la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructivista de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia", en este sentido y para el caso, una profesora debe ser una mediadora entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnas y alumnos, ya que comparte experiencias y saberes. La mediación es más fácil en el FB.

El profesor es un profesional reflexivo (Schön, 1992) y constantemente está evaluando el cumplimiento de los objetivos esperados, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase; toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Estas acciones se fortalecen al usar el FB porque se promueven aprendizajes significativos, con sentido y funcionalidad para los alumnos. El FB es una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran los alumnos y favorece la autonomía y autodirección del alumno en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad por parte de la docente y del control de los aprendizajes *per se*.

Fundamentación teórica

Las TIC's y su uso en la enseñanza superior

Las tecnologías de información y comunicación han evolucionado rápidamente en los últimos años a través de la Red: "primero, con el e-mail, después con las comunidades virtuales, más tarde con la web de la información, y ahora está pasando por cuarta vez consecutiva en 40 años con los webactores, la web semántica revisitada y la web de las cosas" (Piscitelli, A. p. 44). La capacidad de interconexión a través de las redes telemáticas y de programas de fácil manejo son parte de ese crecimiento. Las redes sociales son un ejemplo de ello. La facilidad con la que se crean comunidades en estos espacios les permiten ser una alternativa favorables a los procesos educativos. Este es el



caso del Facebook (FB). Desde sus inicios en 2004, ha sido una herramienta de comunicación de jóvenes y para jóvenes, donde comparten información, organizan reuniones virtuales y están permanentemente comunicados, convirtiéndose en un modelo de socialidad global. Son más de cuatrocientos millones de usuarios los que han hecho, de esta red, un éxito para la comunicación humana. El espacio permite compartir textos, enlaces, fotos, imágenes en movimiento (Llorens y Capdeferro, 2011).

En relación al uso del Facebook en la enseñanza del Trabajo social, la plataforma que ofrece, al permitir publicar y hacer visible cualquier información, se ha convertido en un espacio de formación y de discusión importante para el trabajo social porque permite una relación comunicativa más horizontal entre profesorado y estudiantes. Específicamente en la práctica integrativa logra ser un medio útil, eficaz y eficiente como espacio de aprendizaje en situaciones y tiempo reales en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima. Actúa como "laboratorio del mundo real" (Piscitelli, marzo 2009:45) o réplica del mismo, a través del cual se experimentan nuevas formas de relacionarse las personas, se aprenden otros códigos o prácticas sociales que favorecen la comunicación y se produce nuevo conocimiento (Llorens y Capdeferro, op. cit.).

En ese sentido, este trabajo se estructuró bajo la teoría fundamentada, es decir, "la teoría se elabora y surge de datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso (Álvarez, J., 2009, p. 90). Se describe la interacción y los medios tecnológicos en un espacio virtual como FB, el grupo de trabajo como espacio académico/dialogante/dinámico entre las personas que lo requieren en tiempo sincrónico y asincrónico: estudiantes, profesorado, dependencias gubernamentales – en este caso – y autoridades universitarias.

El uso del FB fue aprehendido, tal vez, sin resistencia del profesorado porque la Facultad de Trabajo Social oferta la licenciatura en la modalidad de plan innovado, es decir, dividido en cuatro estrategias: 1) aprendizaje basado en problemas (ABP), 2) disciplinar, 3) integrativa y 4) de crecimiento personal. Ello implica que las y los alumnas/os tomen conciencia de que el conocimiento es una construcción social, que implica la interacción constante de los sujetos que aprenden con los diferentes ambientes o escenarios de aprendizaje.

Presentación de la experiencia

El uso de Facebook en la práctica integrativa

El FB es una herramienta de fácil y casi inmediato acceso para estudiantes y profesora, les permitió comunicarse de manera informal para lograr proyectos, actividades, desarrollar técnicas.

Espacio interactivo

A través del FB se ha generado un espacio de interacción constante:

- a) Las sesiones académicas se amplían, y obstáculos como el que las instalaciones físicas de la facultad no estén disponibles⁶⁴ o porque el horario no corresponda con los responsables administrativos de la misma;
- b) las alumnas pueden, por este medio, seguir interactuando con sus profesores porque la conectividad que permiten los modernos aparatos portátiles, como el teléfono y otros, propicia la comunicación inmediata;

⁶⁴ El fenómeno de la inseguridad en Colima, México, propició se cercaran las instalaciones universitarias y se establecieran horarios rígidos de entrada y salida de las mismas.



- c) los servicios son de bajo costo, por lo tanto, es relativamente fácil abrir grupos de trabajo y tener la certeza de invitar a otros a pertenecer a ellos para interactuar sin límites de horarios;
- d) Permite compartir en tiempo real fotografías, videos, enlaces y documentos en un ambiente amigable; es decir, es relativamente fácil desarrollar estas actividades en el ámbito académico.

Desarrollo de habilidades

Por otro lado, se observó que las estudiantes:

- I. toman la responsabilidad de aprender y crear alianzas entre ellas y hacia el profesorado,
- II. trabajan en equipos para resolver problemas,
- III. adquieren y aplican el conocimiento en una variedad de contextos, por ejemplo, la localización de los recursos educacionales que les permiten resolver los objetivos de aprendizaje que se han planteado;
- IV. aprenden a trabajar de manera individual así como en grupo, desarrollan la capacidad de identificar necesidades de aprendizaje, investigar, aprender y resolver problemas. Experimentan el aprendizaje en un ambiente cooperativo. Los estudiantes evalúan su propio proceso así como de los demás miembros del equipo y, en su caso, de todo el grupo.
- V. Experimentan la sensación de estar acompañados aunque trabajen solas o solos.
- VI. El FB les permite solicitar ayuda en tiempo real y recibir respuesta casi inmediata.

Esas habilidades que desarrollan las estudiantes con el FB, están contempladas en el modelo educativo centrado en el aprendizaje ABP, es decir, se enfoca al desarrollo de competencias y habilidades para que sean aprendices autónomas, independientes y autorreguladas, capaces de aprender a aprender y ello implica la capacidad de reflexionar mientras se aprende y actúa, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a las nuevas situaciones sociales donde interactúa. Estos objetivos son compatibles con el uso de la plataforma del FB. Las nuevas tecnologías propician adecuadamente el aprendizaje autónomo, las estudiantes, de manera independiente acceden cuando tienen dudas y pueden resolver sus inquietudes con o sin el profesor o profesora, compartiendo información relacionada con lo visto o vivido en la práctica y con los otros aprendizajes que adquieren en las demás materias que cursan. El grupo en el FB no solo resuelve los asuntos relacionados con la práctica integrativa sino es un portal para otro tipo de conocimientos y actividades de formación que tienen las estudiantes, también contribuye a desarrollar la habilidad para aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas, facilita la toma de decisiones y el desempeño de sus funciones en el ámbito o contexto en el que se ubique en cada uno de los momentos que tiene esta modalidad educativa: en el cuarto semestre, se elabora el diagnóstico social; en el quinto, se planean las actividades a partir de los datos arrojados en el diagnóstico; en el séptimo, se ejecutan las acciones planeadas y en el octavo semestre, se evalúa y sistematiza la intervención.

Escenarios y FB

Los escenarios donde las estudiantes deben realizar su práctica integrativa son espacios públicos y organizaciones no gubernamentales que, bajo un plan organizado, interactúan con las exigencias curriculares y organizados en equipos, el FB permite la interacción entre alumnos docentes y usuarios. La elección de los escenarios de intervención es un factor clave en la formación profesional. En este caso, las estudiantes, fueron ubicadas en una institución que regula los Centros penitenciarios en el estado de Colima.



El grupo de FB y de trabajo asignado a esa dependencia gubernamental lo conforman 11 estudiantes; el trabajo académico y de práctica integrativa lo distribuyen: 10 son en el centro penitenciario y dos en aula, donde se toman acuerdos y se resuelven problemas en una modalidad de taller. El FB permite que el taller se extienda a otros horarios y días de la semana no programados por la escuela para seguir discutiendo los problemas de la práctica en caso de ser necesario., La interacción alumna-maestra-autoridades es constante y significativa mediante el uso del FB porque en otros días y horarios se puede generar la comunicación para resolver problemas, consultar, y plantear soluciones, por ejemplo.

La práctica, como primer acercamiento de las estudiantes de trabajo social a los problemas sociales, establece las bases sobre las que se interactúa en la vida laboral, por lo que la relación con el profesor mediada por FB, como estrategia de comunicación, puede ser detonante para la adquisición de aprendizajes. Un profesor puede “escuchar” a un alumno a partir de lo que el otro escribe en el FB, para mediar entre el aprendizaje de los alumnos y la realidad y convertir esas experiencias de la práctica en conocimiento nuevo. Este proceso, formal e intelectual debe hacerlo el profesor y debe acompañar a los alumnos para que lo logren. Transitar del conocimiento teórico hacia una práctica exitosa y recuperar la experiencia para convertirlo en nuevo conocimiento, comunicable y sustentado, requiere de bases teóricas sólidas y de herramientas adecuadas para el acercamiento con la realidad.

Enseñar y aprender usando la red

Acercarse al FB para convertirlo en un espacio de discusión para la práctica fue un reto: transitar de una relación cara a cara hasta una relación virtual que ha implicado una transición que no necesariamente ha sido tersa. La tecnología llegó a las escuelas para quedarse, a pesar de que algunos profesores pueden no estar de acuerdo. El mundo moderno trae nuevas exigencias a los/as profesores/as consideradas como nuevos retos, personales y profesionales, que implican una participación más activa en un proceso reconocido de aprendizaje (Llorens y Capdeferro, op. cit.).

Con ciertas resistencias de parte de la profesora se abrió el espacio en el FB con el apoyo de las estudiantes. La idea era hacer un grupo de trabajo o comunidad de aprendizaje, como apunta Garrison (citado en Llorens y Capdeferro, op. cit: 33). Al principio, solo servía para poner anuncios respecto a horarios, cambios de planes o reuniones urgentes fuera de agenda que tenían que realizarse.



Feer Gamez

Chicaaas (: Mañana no olviden llevar material para hacer la promoción del km del libro, por si los carteles que le den a la maestra no son suficientes !!

Me gusta · Comentar · Seguir esta publicación · El 30 de agosto de 2011 a la(s) 20:43
cerca de Colima

 A Marizolecito Gmz le gusta esto.

 Visto por 6

En la medida en que la profesora fue aprendiendo el uso y disposiciones del FB, el grupo de trabajo de FB sirvió para otras actividades que han enriquecido el proceso de aprendizaje en la práctica integrativa tales como:



1. La enseñanza en situaciones reales,
2. La implementación de técnicas de trabajo en función de las situaciones particulares en las que se interviene,
3. El trabajo en equipo entre e intra estudiantes y docentes,
4. El ejercicio un servicio de calidad a la población que se atiende.

Las razones para usar esta plataforma radican, como apunta Piscitelli (marzo 2009), en que se puede compartir información o simplemente, porque los alumnos están usándola. FB Fortalece la enseñanza en situaciones reales porque, si bien las actividades cotidianas se planean con mucha antelación, en los escenarios pueden suceder cosas imprevistas que sacan a las estudiantes de su plan de trabajo. Así, desde el lugar mismo de la práctica, ellas pueden estar reportando sus actividades o hacer preguntas sobre qué hacer y cómo hacerlo, de tal manera que les permite elegir técnicas acertadas ante cada situación específica, fortalece el trabajo en equipo y permite generar un servicio de calidad. También sirve para recordarnos, unas a otras los compromisos que tenemos:



Uno de los usos más gratificantes es como espacio de discusión. Las estudiantes y yo nos citamos a una hora determinada para discutir cómo nos fue en la práctica, qué cosas hicimos y cómo fuimos resolviendo los problemas que enfrentamos; regularmente, cuando cada una idealmente, elabora su diario de campo, instrumento que se recomienda escribirlo al final del día de prácticas para que, los recuerdos aún frescos, den cuenta de lo que pasó en el escenario de acción.

En ese momento, las preguntas fluyen en torno a qué cuestiones deben o no escribirse en el diario. Las estudiantes recuerdan momentos en la intervención y pueden reflexionar en equipo mediante el FB, acerca de si es importante o no, recuperar situaciones en la redacción. Después, deben reflexionar sobre lo escrito y mediante el subrayado, se identifica lo que se considera más importante. El rol de la profesora es más bien como mediadora, lo cual es una posibilidad del FB ya analizada por Piscitelli (2009).

Cuando por cuestiones laborales la profesora ha tenido que ausentarse de los espacios auláticos o físicos, el FB no solo sirve para que las alumnas se despidan y le deseen tenga un buen viaje, sino además, permite a la profesora estar en contacto y monitorear sus avances de las tareas programada, Esta comunicación de la coordinadora del grupo – estudiante - hacia sus compañeras es un ejemplo de ello:



Jessica Topete
Chicas necesito sus correos para enviarles el cuadro y las evaluaciones, el cuadro es para entrando d vacaciones y la que guste Antes se la puede enviar a la maestra, lo de las evaluaciones si es para envío a la maestra en vacaciones, en lo q les enviare viene explicado como se evaluara pero de todos modos les envio se evaluara a todo el grupo de lo que es puntualidad, reuniones generales y trabajo en equipo, como no sabemos todas como trabajamos en los salones habra puntos donde no aplica por lo que pondran NA, también evaluaran a su pareja en este si llenen todos lo puntos que consideren, bueno es todo, si es posible pasen la voz para que se la envíen a la maestra, oaa y un dato q se me olvidaba la evaluación de la maestra no la envíen porq se supone tiene q ser anónima esa si entrando de vacaciones me la dan a mi porfa

Me gusta · Comentar · Seguir esta publicación · El 30 de marzo a la(s) 15:47 cerca de Colima

Jessica Topete X felices vacaciones 😊
El 30 de marzo a la(s) 16:48 a través del celular · Me gusta

Perla Gutiérrez Gracias el mio es perla_051@hotmail.com Felices Vacaciones a todas !
El 30 de marzo a la(s) 16:50 · Me gusta

Jessica Topete Gracias perla
El 30 de marzo a la(s) 16:51 a través del celular · Me gusta

Jessica Topete Sigue sus Correos de su face espero que sea uno de todos modos ponganlos para estar segura el unico q m falta es el de fer oio a la q le llegue el correo se lo manda porfa
El 30 de marzo a la(s) 16:54 a través del celular · Me gusta

Jessica Topete A la q no le llegue tambn avienme porfa
El 30 de marzo a la(s) 16:55 a través del celular · Me gusta

Claudia Cortes Preciado El mio es hermanuca_321@hotmail.com
El 31 de marzo a la(s) 17:00 a través del celular · Me gusta

Claudia Cortes Preciado Y k tengan bonitas vacaciones

El grupo en FB permite subir documentos sobre la práctica: cronograma de actividades, fotografías, documentos en Word o presentaciones que guían las discusiones y las actividades en los diversos escenarios. Un ejemplo de ello es esta conversación, en donde se solicita a las alumnas las evaluaciones de la materia y ellas requieren de información para cumplir la tarea:

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · El 26 de Septiembre a la(s) 7:21 cerca de Colima

A Claudia Cortes Preciado y Pabola Lopez Ureña les gusta esto.

Escribe un comentario...

Marisa Medina
Hola muchachas! buen dia!
Espero que estén bien.
Necesito que me envíen su autoevaluación y la evaluación de pares. esta semana tengo que subir calificaciones.
¡ponganlo en su lista de prioridades, por favor!
Un abrazo.

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · El 26 de Septiembre a la(s) 9:46 cerca de Colima

A Fabiola Lopez Ureña le gusta esto.

Visto por 5

Fabiola Lopez Ureña maestra no tengo el formato te me lo podria mandar x aqui??
El 26 de Septiembre a la(s) 10:23 a través del celular · Me gusta

Claudia Cortes Preciado igual a mi xfa maestra
El 27 de Septiembre a la(s) 7:52 a través del celular · Me gusta

Ferrer Gamez yo lo quiero tamb porfa!
El 27 de Septiembre a la(s) 18:12 · Me gusta

Escribe un comentario...

Marisa Medina subió un archivo.

En el manual están todos. Que tengan bonito día. si alguien sabe algo de Erika y de Moramyá, por favor, díganles que me urge verlas.

MANUAL 2008.doc
Vista previa · Descargar · Subir revisión



La función que tiene la profesora es propiciar discusiones de esos documentos, hacer preguntas que vayan al punto nodal e invitar a las alumnas para que se atrevan a dar opiniones, a ofrecer soluciones, a mejorar lo que hacen.

A veces me hacen preguntas respecto a cómo hacer algo ya programado. Entonces la docente sube sugerencias relacionadas con los procesos formativos que están viviendo y que repercuten en sus acciones dirigidas a los otros:



Este comunicado generó una actividad que después fue documentada con fotografías:



Regularmente, las estudiantes por este medio son más propositivas, más abiertas. El hecho de estar frente a la máquina y no frente a la profesora es menos intimidante y les permite mayor libertad de expresión, porque el FB es un espacio más amable, para compartir con los amigos o incluso “desconectarse” si lo desean.



El FB ha contribuido a mejorar la percepción que las estudiantes tienen de la docente porque el acercamiento virtual promueve el desarrollo integral de ellas como alumnas.

En cuanto a la red como proceso, permite al docente desarrollar habilidades de comunicación hacia el grupo y motivarlo a partir de lo que saben hacer, y en darles herramientas para que recuperen la información con fines de producción del conocimiento.

Dos estudiantes de este grupo se encuentran en movilidad estudiantil, Una en Zaragoza, España y otra, en Valparaíso, Chile y siguen vinculadas al grupo y se percibe el sentido de pertenencia que les genera este medio de comunicación (FB).

Dificultades de la experiencia

Entre las pocas dificultades que se encontró la profesora fue que el FB y su uso con fines académicos es un hábito que todavía no se adquiere ni por los profesores ni por los estudiantes. Su uso es más como espacio de conversación virtual con las personas que se consideran cercanas. Con algunas alumnas se enfrentó al hecho de que no querían proporcionar su identidad en FB porque tenían la impresión de que eso invadiría su intimidad. Poco a poco fueron permitiendo a la profesora acercarse por este medio.

Conclusiones

Desde esta experiencia, se puede afirmar es factible utilizar el FB como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde lo cognitivo, lo afectivo, lo procedimental y lo conductual se entrelazan y producen nueva información para el trabajo social. Permitir que una plataforma como la que ofrece la red FB haga transitar a las estudiantes de una mera acumulación de información, habilidades y competencias a una concepción que incluya el desarrollo de habilidades, de análisis de información, la sensibilidad y los afectos, la motivación, los valores, las conductas y los modos de ser y hacer, son posibilidades que hay que estudiar con más detenimiento.

Por el momento, el FB es un buen foro donde las jóvenes exponen sus experiencias prácticas y hacen un buen esfuerzo para expresar por escrito los aprendizajes obtenidos y sus dudas respecto a su propia actuación profesional, en el escenario de práctica. Esta información generada es el primer paso en el proceso de crear nuevos espacios de generación de conocimientos en trabajo social.

El FB conserva el ambiente informal, aún en espacios exprofesos para procesos de enseñanza formales, prueba de ellos es la despreocupación por escribir correctamente en el momento de redactar, porque igual se interviene de manera sincrónica como el que la intervención comunicativa se deje para otro momento más cómodo para quien escribe; es decir, las palabras fluyen sin la preocupación de que se considere como evidencia académica pero sí como evidencia del dinamismo y capacidad de resolver y comunicar.

Las experiencias prácticas reflexionadas y sus resultados contribuyen a mejorar la intervención social que hacemos a partir de conocimiento sistematizado, registrado en el grupo de discusión.

Habría que explorar otras posibilidades de la red en virtud del conocimiento que estudiantes y profesorado van adquiriendo en torno a las potencialidades y las ventajas de la red para poner la tecnología y las redes al servicio de la educación. Como lo apunta Rivero (2010): "La integración educativa de las tecnologías recién está esbozándose y no existe un caudal de experiencias sistematizadas, ni investigaciones en nuestros medios que nos iluminen en el cómo hacer. En este sentido, son los equipos docentes completos los que tiene el desafío de asumir esta tarea: las nuevas generaciones lo reclaman..."



Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ-GAYOU, J., (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós. ISBN: 978-968-853516-5
- DÍAZ F. Hernández R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill.
- FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL (2008). *Manual básico para la práctica integrativa de trabajo social I, II, III y IV*. Colima: UC-FTS. [documento de divulgación interna].
- FREIRE, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Reimpresión 1998. Argentina: Hvmánitas.
- GIMENO S.(1988) *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC. [15/10/2012]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>. ISSN 1698-580X
- PHILLIPS, S. (2007). *A Brief History of Facebook*. Obtenido de la red mundial el 08 de agosto de 2012 en: <http://www.guardian.co.uk/technology/2007/jul/25/media.newmedia>
- PISCITELLI, ALEJANDRO GUSTAVO (marzo 2009). *Facebook: esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol.6, no. 1, págs. 43-52, UOC. <http://rusc.uoc.edu>.
- RAMOS M. (2009). Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias. Obtenido de la red mundial el 6 de octubre del 2010 en: <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01Mario.html>
- RIVERO, M. (2010) Integración de las TIC a la educación. Obtenido de la red mundial el 15 de agosto de 2012 en: <http://www.lanacion.cl/integracion-de-las-tic-a-laeducacion/noticias/2010-01-07/003900.html>
- RODERA, Ana María (2011). «Reseña del libro *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, de Alejandro Piscitelli, Iván Adaime e Inés Binder» [reseña en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 165-169. UOC. [21/10/2012]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-rodera/v8n2-rodera>. ISSN 1698-580X
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Reseña Curricular de la autoría

Marisa Mesina Polanco es doctora en Educación, coordina la Red Universitaria de Estudios de Género en la Universidad de Colima, es coeditora de la revista *Trabajo Social Sin Fronteras*. Publicaciones: *Jóvenes, género e indisciplina* (2012), *Jefas de familia en la colonia Magisterial, un estudio de caso* (2011), *El trabajo social en Colima 1964-2000* (2010). Ha participado en publicaciones colectivas con capítulos de libros. Actualmente se desempeña como profesora de práctica integrativa en la Facultad de Trabajo Social en la Universidad de Colima, en México y es la representante del cuerpo académico *Estudio de las Políticas Sociales desde el Trabajo Social* registrado en PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado, programa federal).



LOS CONTENIDOS AUDIOVISUALES COMO MEJORA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL CASO DE ITUNES U

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Ponce Guardiola, Daniel

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Campus Universitario "El Carmen", Avd. Tres de Marzo s/n, 21071, Huelva, ESPAÑA
ponceguardiola@gmail.com

Resumen: Actualmente en las instituciones universitarias el uso del vídeo como complemento didáctico es una realidad constatable, y las potencialidades del mismo en el ámbito educativo están generando tal cantidad de material que se precisa de una organización siguiendo unos estándares de catalogación. La utilización de Internet ha posibilitado la fácil distribución de contenidos audiovisuales y ante la demanda de plataformas, portales digitales y repositorios se plantea la necesidad de analizar uno que tenga carácter globalizador. iTunes U, es un medio que reúne las condiciones para la expansión de las universidades, se nutre de las potencialidades didácticas de los materiales audiovisuales que se producen en el ámbito de la Educación, la Ciencia y la Cultura; es una plataforma de difusión que abre las fronteras de un modo global dada su cobertura internacional. La aplicación mantiene la identidad corporativa de cada una de las universidades y es accesible desde cualquier lugar y en cualquier momento, con la incorporación del PC y dispositivos móviles como iPhone, iPod o iPad. Convirtiéndose en un espacio de búsqueda preferente de información para especialistas, profesionales e investigadores.

Palabras Clave: Recurso audiovisual, vídeo didáctico, iTunes U, portal educativo, plataforma.



1. Introducción

Los avances tecnológicos en información y comunicación se nos presentan en la sociedad en la que vivimos como una oportunidad para abrir horizontes, de llevar más allá del espacio físico de las aulas los procesos de enseñanza-aprendizajes que se crean en la interacción alumno-profesor y poder expandir globalmente los conocimientos resultantes de amplias investigaciones llevadas a cabo por las comunidades universitarias, con la incorporación de TICs aplicadas a la educación.

Nos encontramos con avances a gran escala, y según Aguaded (2011), «estamos inmersos en un mundo donde es inevitable el progreso en cuanto a los recursos que son ofertados desde las instituciones educativas. Es difícil entonces hablar de tecnología sin hacer referencia a la información y la comunicación, todo lo relacionado con la sociedad del conocimiento, gestión de la información, integración de las TICs en la educación... es característico de la sociedad en la que vivimos», donde el autor coincide con García Valcárcel (2009) al indicar que «la información y las comunicaciones dan nombre a estos tiempos».

El análisis y evaluación a realizar sobre las estrategias de incorporación de las TIC audiovisuales a la Enseñanza Superior, junto a las competencias mediáticas, nos facilitan propuestas de innovación para la incorporación de nuevas guías docentes y metodologías para la participación del alumnado en clase y su aprendizaje autónomo. La integración de contenidos audiovisuales nos lleva a comprender que la utilización de los nuevos medios nos traslada a constituir un cambio en el modelo enseñanza-aprendizaje adaptable al EEES.

El consumo de televisión, telefonía móvil, el uso de Internet, el manejo de nuevas aplicaciones y recursos audiovisuales on-line por parte de los jóvenes es un hecho constatado, del que no cabe duda, puesto que el contexto en el que se desarrolla la vida de los jóvenes se caracteriza por el incremento del uso de nuevos medios y tecnologías, jugando un papel fundamental el uso de tecnologías digitales para su socialización, desarrollo personal y aprendizaje (Taberner, 2010).

La incorporación de medios audiovisuales complementa la adaptación de los diseños curriculares, que han de realizarse en función al desarrollo de competencias, de metodologías de aprendizaje inductivas y activas, teniendo en consideración que la enseñanza estará centrada en el protagonismo del alumno, adquiriendo el profesor un rol de mediador.

En éste área de complementación pedagógica de la educación se enmarca el presente estudio, para analizar y evaluar el potencial didáctico de los recursos audiovisuales, así como los medios utilizados para su divulgación, fijando la temática a investigar en la nueva aplicación “iTunes U” de Apple y los contenidos de las diferentes universidades españolas e internacionales.

“iTunes U” según Aguaded y Ponce (2011) es un medio que reúne las condiciones para la expansión del conocimiento entre universidades, se nutre de las potencialidades didácticas de materiales audiovisuales que se producen en el ámbito de la educación, la ciencia y la cultura; es una plataforma de difusión que abre las fronteras a un mundo global, dada su cobertura internacional.

2. Antecedentes

El vídeo didáctico, los portales digitales y los repositorios han supuesto una gran apuesta por instituciones públicas y privadas, investigadores y educadores que han desarrollado materiales audiovisuales y han promocionado diferentes medios de distribución que, según Cabero (2007), «la utilización de la web como medio y recurso para la realización de actividades formativas implica que todas las acciones formativas que se realizan apoyándose en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, fundamentalmente en Internet y en sus herramientas de comunicación



sincrónicas y asincrónicas, facilitan alcanzar un entorno flexible para la interacción del alumno con la información».

La integración de TIC nos conduce a una convergencia digital que nos permite «el manejo simultáneo de voz, datos e imágenes a través de medios electrónicos generando nuevas tecnologías de la información que a la vez generan nuevos escenarios para el desarrollo del hombre. Dicho de otra manera, la convergencia digital convierte toda señal (texto, audio, imagen, voz, etc.) en un único lenguaje, con lo que es posible su integración, manipulación y reutilización» (Castaño y Llorente, 2007).

Cebrián (2005) nos define que dentro de la tipología de los vídeos, aquellos que podemos considerar «vídeos didácticos» son los que normalmente vienen acompañados de sus correspondientes guías, nos facilitan mapas conceptuales o índices, una orientación pedagógica, suelen informar del nivel educativo al que va orientado, el área o los contenidos, mientras que los «vídeos educativos», requieren un proceso de adaptación para el aula y de la creación de un proyecto de explotación pedagógico para que de esta forma se conviertan en didácticos.

Los nuevos formatos de vídeo han posibilitado que Internet proporcione una gran cantidad de servicios de comunicación y sea un distribuidor de contenidos, donde la posibilidad de eliminar frontera y la interactividad originaron que la televisión encontrase un nuevo medio para distribuir sus contenidos. Las páginas web creadas a partir de la fusión de Internet y de la televisión han venido a denominarse «Portales Audiovisuales», la cadena autonómica de Galicia TVG fue pionera en el modelo convergente con la difusión en directo de sus espacios desde 1999 (www.tvg.es) (Roger, 2010).

La distribución de vídeo con la utilización de tecnologías *streaming*, con la transmisión de flujo constante de datos y sin la necesidad de bajar previamente los archivos, han facilitado la inserción de vídeos *on-line* dentro de las páginas web institucionales.

La justificación de este trabajo de investigación viene determinado por la necesidad de las universidades europeas del uso de nuevas metodologías para que la enseñanza se centre en el aprendizaje y el alumno sea un elemento activo en la adquisición de su propio conocimiento; con estos antecedentes pretendemos centrar la investigación en la utilización del vídeo didáctico, sus diferentes medios de distribución y las competencias mediáticas como elementos conformadores de estrategias innovadoras.

3. Objetivos

3.1. Generales

El presente estudio muestra dos líneas de investigación en el ámbito educativo dando lugar a un proyecto interdisciplinar, donde nos planteamos el interés por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación junto a la búsqueda en la mejora de las competencias mediáticas del profesorado y el alumnado en la enseñanza universitaria para, mediante la unión de estos dos ámbitos, dar respuesta a la mejora en la calidad de la enseñanza en la Educación Superior. Con estas premisas acotamos y perfilamos los campos de interés para concretar la realidad del problema a investigar y del análisis posterior.

En la doble vertiente de investigación se conjugan dos áreas disciplinares, la pedagógica y la tecnológica, aportando cada una de ellas elementos que unificados nos dan respuesta a las necesidades en el ámbito educativo de nuevas estrategias formativas, perfilando un escenario



compatible en el marco de las reformas del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

3.2. Específicos

La base fundamental de la investigación está centrada, en primer lugar, en el análisis de las diferentes universidades españolas que están integradas en "iTunes U"; realizando una rigurosa revisión de los contenidos didácticos que ofertan, una comparativa internacional entre universidades integradas en la plataforma; examinando la estética de los diferentes portales, el modo de presentación, la clasificación y categorización de contenidos, los metadatos incorporados, la duración y sus características principales.

Como segundo apartado de estudio e investigación están las competencias mediáticas de profesores y alumnos en el uso de dispositivos o medios y su adaptación a nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, con la necesidad de considerar la alfabetización mediática como capacidades para el desarrollo de las competencias requeridas en una sociedad tecnológica y mediática y la formación en habilidades y destrezas exclusivamente tecnológica para avanzar hacia una competencia crítica que permita la interpretación, la producción y la transformación del conocimiento.

El objetivo final es desarrollar una propuesta de mejora en la implantación y uso de los contenidos audiovisuales, del medio de almacenamiento y del acceso a los recursos distribuidos a través en "iTunes U", fundamentando la propuesta en líneas de formación en competencias mediáticas y audiovisuales mediante las cuales se podrá conseguir que el docente minimice los tiempos de almacenamiento, búsquedas y uso del material de las asignaturas en vídeo, audio o ambos a la vez, todo ello unido a una propuesta orientada a los alumnos para que puedan tener acceso a los mismos o incluso compartir los recursos, para alcanzar un incremento en la calidad del aprendizaje y una mejora en la eficacia didáctica.

4. Hipótesis de partida

Según los dos pilares de la investigación, el trabajo se constituye en base al uso de contenidos audiovisuales y al alojamiento de los mismos en "iTunes U", garantizando una correcta accesibilidad a los contenidos, un aprovechamiento pedagógico de los recursos y hacer más fluida la comunicación profesor-alumno.

Al realizar una propuesta de formación en competencia audiovisual del profesorado/alumnado para establecer programas globales o sectoriales de un modo sistemático, pretendemos mejorar el aprovechamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en la interacción profesor-alumno con el uso complementario de recursos audiovisuales.

Llegamos a plantearnos la siguiente hipótesis general: La utilización de "iTunes U" como portal de alojamiento de contenidos audiovisuales mejora la calidad en la adquisición del conocimiento.

Como hipótesis específicas: Las competencias mediáticas de profesores y alumnos son suficientes para establecer metodologías de enseñanza-aprendizaje apoyadas en la utilización de recursos audiovisuales. La aplicación "iTunes" es un entorno útil, completo y accesible en el ámbito de la educación. Los contenidos didácticos basados en la utilización de portales digitales son beneficiosos en los cambios que se están produciendo en la enseñanza superior como convergencia hacia la EEES.



Es necesario por tanto, establecer y plantear contenidos eficaces para la educación, una formación crítica para la alfabetización mediática del profesor/alumno, en aptitudes y habilidades audiovisuales, para poder crear contenidos didácticos como herramienta valiosa para el aprendizaje.

5. Diseño y metodología de la investigación

La metodología a utilizar para el proceso de recogida de datos es la técnica de observación individual, simple y directa, con el objeto de observar atentamente el fenómeno, tomar información y registrarla para que nos proporcionen una representación real de la divulgación de vídeos en "iTunes U"; y la entrevista para conocer el grado de competencia mediática de profesores-alumnos.

El objeto de observación se centra en el contenido de vídeos/audio en los portales universitarios "iTunes U", con la finalidad exploratoria de conseguir explicar, en un análisis cuantitativo y cualitativo, los contenidos y su categorización.

El sistema de observación utilizado en nuestro estudio se enmarca dentro del sistema categorial siguiendo las reglas de división de categorías y secciones en un modo claro y preciso, según la metodología de Rodríguez (1996) con categorías homogéneas y donde cada vídeo/podcast se encuentra en una única categoría.

Con el análisis cualitativo de los datos, el estudio pretende comprobar y aislar el nivel de integración de contenidos, el sistema de agrupación y las diferentes denominaciones utilizadas.

Mediante el análisis cuantitativo determinaremos las cantidades de elementos de cada categoría y colección, su duración y fecha de publicación.

5.1. Instrumentos

En la recolección de datos se utiliza, como instrumentos, las listas de control y de cotejo, donde se anotan las diferentes observaciones en sus correspondientes ítems, determinando las características que están o no presentes en cada observación y cuantificando los resultados.

Las listas de control y cotejo podemos resumirla en las siguientes fichas para la recogida de datos de los portales:

Lista de universidades en el portal iTunes, en ella anotamos el nombre de las diferentes universidades que integran la plataforma.

Para cada portal universitario se anotan en diferentes listas la estructura que tiene el portal anotando el nombre de la universidad, el país al que pertenece y el año de integración en la plataforma.

Para cada una de las universidades se realiza un listado para la anotación de la estructura estética del mismo, con anotación de las características gráficas más destacadas de la presentación del portal y su identificación mediante los signos corporativos que incorpora, detallándose los bloques que componen la presentación principal, si tiene bloques, nº de bloques, descripción de los bloques; en el contenido se determina el nº de colecciones y el nombre de las mismas.

En la toma de datos de la barra lateral derecha, se anota si tiene colecciones, nº de colecciones, nombre de las colecciones y descripción de las mismas. Si tiene secciones, se anota el nº de secciones, nombre de las secciones y descripción y si tiene enlaces propios, además de los normalizados por iTunes, el nº de enlaces y la descripción y vínculo de los enlaces.



Los contenidos audiovisuales se anotan en dos listas diferenciadas, una para las colecciones o categorías en la que se incluye la denominación de la colección, descripción de la colección y nº de vídeos/podcast que la componen.

La catalogación y evaluación de los vídeos/podcast se realiza en otra lista adaptación de la ficha de catalogación y evaluación de Pere Marqués (2001) anotando el nombre del elemento y su descripción, autor, duración, colección a la que pertenece y fecha de publicación.

Para el análisis y evaluación se utilizan técnicas lógicas de síntesis y técnicas estadísticas para descifrar los resultados obtenidos mediante el programa de estadísticas SPSS.

En lo referenciado a las entrevistas para conocer el grado de competencia mediática de profesores-alumnos, es un proceso en fase de desarrollo dentro de estudio realizado sobre el portal y la implicación de profesores y alumnos en el uso de medios audiovisuales a través de internet.

5.2. Población y muestra

En cuanto al área tecnología, para la población se han elegido las universidades integradas en "iTunes U" que disponen de contenidos audiovisuales en la aplicación de Apple.

La evaluación y análisis de la investigación se realizará sobre una muestra compuesta por las universidades españolas y un muestreo aleatorio de las diferentes universidades internacionales de "iTunes U".

En el área pedagógica y de competencias se tomará la población de profesores/alumnos de la Universidad de Huelva y de las diferentes universidades donde se realizarán las estancias, con una muestra selectiva de las diferentes universidades mencionadas.

6. Primeros datos de la investigación

Tras los tres primeros años de introducción de iTunes U en las universidades españolas y con el análisis realizado de las ocho universidades que estaban integradas en el portal a fecha final de 2011, podemos concluir que iTunes U es un medio que reúne las condiciones para expandir la universidad, se nutre de las potencialidades didácticas del material audiovisual producido en el ámbito de la educación y la ciencia, y es un portal de difusión que abre las fronteras con una cobertura internacional.

La integración en el portal suscita la visibilidad de la tarea universitaria, potencia su función como fuente de información, creadora del conocimiento y divulgadora académica, científica y cultural. Internet nos ha posibilitado poner en común a las instituciones de enseñanza superior y a los contenidos generados, mediante la aplicación iTunes U; un portal que mantiene la identidad corporativa de cada una de las Universidades y es accesible desde cualquier lugar y en cualquier momento, convirtiéndose en un espacio de búsqueda preferente de información y de fuentes especializadas, investigadoras y profesionales.

Sin duda, queda un largo camino por recorrer, pero los resultados obtenidos del trabajo de investigación ponen de manifiesto que tras el análisis del estado en el que se encuentran las ocho primeras universidades españolas integradas en iTunes U, se ha iniciado el uso de contenidos audiovisuales educativos; el vídeo didáctico se constata como un soporte para la difusión educativa, científica y cultural, y como muestra de ello, son la categorización y presentación de los cerca de siete mil vídeos analizados y ofertados por las diferentes Universidades, adelantamos que a mediados de



agosto de 2012 se continua con la investigación y se observa un incremento de veinte universidades integradas en la aplicación.

De la observación realizada a la dimensión estética de presentación de las diferentes colecciones, secciones y bloques, todas reúnen una presentación simple e identificativa de su corporación, las colecciones son presentadas con miniaturas de imágenes personalizadas e inscripciones de las temáticas; es de destacar las presentaciones que realiza la Universidad Politécnica de Valencia a las colecciones, bloques y secciones, incorporando fondos con imágenes personalizadas de las temáticas y contenidos, creando un entorno visual más amigable y motivador.

En relación a los ítems referentes a los diferentes modos de presentación, todas las Universidades muestran, de forma uniforme, el mismo patrón; los vídeos/podcast están agrupados en colecciones y las colecciones en bloques, categorías o secciones.

Los resultados obtenidos de la variable clasificación y categorización nos muestran que hay diferentes modos de categorizar; hemos de distinguir la columna principal donde se presentan los bloques más destacados de cada Universidad y la barra lateral donde se encuentran las categorías establecidas por iTunes U, a las cuales han de adaptarse las Universidades para categorizar sus contenidos, si desean utilizar este método; por otro lado existe la posibilidad de creación de secciones propias a elección de cada Universidad.

En la dimensión de categorización, es uniforme el uso del bloque Novedades donde se alojan todas las colecciones y que posteriormente se clasifican, en algunos casos, en distintos bloques de la columna principal o se distribuyen en las categorías y en las secciones. Hemos de destacar a la Universidad de Vigo que no incluye todas las colecciones en Novedades, encontrándose estas repartidas por las diferentes categorías y secciones.

En lo concerniente a los resultados obtenidos del análisis de los metadatos, ponen de manifiesto que el patrón es estándar, con inclusión de título, descripción, duración, publicación y tipo; en este apartado es de reseñar que la Universidad de Vigo utiliza la cuadruplicación de metadatos en vídeos y podcast con idioma castellano y gallego, lo que lleva a convertir el número de artículos multiplicados por cuatro, o la Universidad de Valencia que utiliza las diferentes definiciones SD o HD, duplicando el número de sus artículos al igual que las Universidades de Valladolid y la Politécnica de Madrid.

Y por último, la variable de duración nos determina que la horquilla de medias de duración de los vídeos/podcast se encuentra entre cinco y veintisiete minutos, cuando debemos destacar que la existencia de colecciones de congresos y actos institucionales con duraciones superiores a una hora hacen subir las medias en aquellas Universidades que tienen estos contenidos incluidos y donde es de destacar a la Universidad de Valencia con un reparto más uniforme dentro de las colecciones al establecerse una media próxima a los diez minutos por vídeo.

7. Propuesta de implantación en la Universidad de Huelva

El objetivo principal marcado en el estudio inicial y los resultados de las conclusiones del trabajo de investigación, nos colocaron ante la necesidad de plantear una propuesta para la implantación de iTunes U en la Universidad de Huelva.

Esta propuesta se inició haciendo especial hincapié en el contenido de los materiales didácticos y en el proceso de producción; para lo que era necesario impulsar líneas de formación sobre las competencias audiovisuales de los profesores, entendiendo que iTunes U es un portal de divulgación del conocimiento para la educación, la investigación y la cultura; lo que justifica la necesidad de



conocer las competencias en materia de tecnológica, del lenguaje audiovisual, de conocer los sistemas de producción y la dimensión estética audiovisual.

Por lo que se propuso la inclusión de las producciones audiovisuales del material didáctico, investigador y cultural de la Universidad de Huelva en el portal iTunes U, y que en junio de 2012 se implanta en la UHU, dinamizando la participación del profesorado a través de la utilización de los recursos tecnológico disponibles en los estudios de uniTV y la sala Polimedia.

Desde la perspectiva de los contenidos, se han aprovechado las potencialidades del sistema Polimedia, en una línea de actuación basada en un formato de píldoras formativas, con una duración comprendida entre los cinco y diez minutos, con las características que García Areito (2009) nos recomienda y que tenemos recogidas en el marco conceptual de este estudio. Entendiendo que las producciones en el sistema Polimedia no se deben limitar a la inclusión de Power Point en las presentaciones si no que, aprovechando los recursos tecnológicos, se pueden implementar nuevos formatos con la inclusión de contenidos en vídeo.

Inicialmente se han incluido dentro del portal el material ya disponible para comenzar la implantación, a la vez de ir ampliando los contenidos con nuevas producciones, pero hemos de tener en cuenta que dichas producciones se han de realizar en un marco que contemple:

- Mantener una tendencia hacia las definiciones en HD, ya que nos facilitan una mayor resolución de imagen.
- Dado el carácter internacional del portal, facilitar los contenidos en castellano e inglés, y ante la presencia del Centro asiático en la Universidad de Huelva, incluir contenidos específicos en chino.
- Incluir subtítulos en los vídeos para facilitar el acceso al conocimiento de las personas discapacitadas, siendo ésta una posibilidad para la combinación de idiomas.

El portal establece la agrupación de vídeos y/o podcast en colecciones, método que se estableció para incluir en cada colección el grupo de contenidos audiovisuales relacionados directamente con una temática concreta, y estas colecciones, a su vez, se enmarcaron dentro de las diferentes categorizaciones que a continuación determinamos.

La clasificación en bloques, categorías y secciones es la posibilidad que el portal nos proporciona para agrupar las diferentes colecciones en relación con una misma materia, es de destacar que estos apartados se pueden incluir en cualquiera de los lugares específicos de la página principal, colocándose los bloques en la columna principal y las categorías y secciones en la barra lateral.

En cuanto a la presentación de contenidos en el portal, el análisis de los datos recogidos en las diferentes universidades y las conclusiones a las que hemos llegado, nos orientan en la metodología que debemos implantar, por lo que se propuso seguir las siguientes líneas de actuación:

En el banner o Cabecera se incluirá un diseño atractivo y que identifique a la Universidad de Huelva, en un fotomontaje de edificios universitarios, el logotipo y el nombre de la UHU.

La Columna Principal estaría compuesta por cuatro bloques:

- Novedades: todos los contenidos audiovisuales estarán en este apartado, pues el estudio de investigación nos ha mostrado que es el modo en el que se puede localizar cualquier contenido sin la necesidad de indagar por las categorías o secciones.



- UHU Institucional: donde se pueden incluir todas las colecciones institucionales y promocionales.
- UHU Investigación: donde irán incluidas las colecciones de proyectos de investigación que se realizan en la Universidad.
- Top descarga (por defecto en el portal).

En la Barra lateral, el análisis realizado nos ha llevado a la conclusión de que el uso de las categorías y secciones facilitan el acceso a los contenidos, por lo que de igual forma se propuso que la barra lateral este compuesta por ambos tipos de catalogación, contando con los siguientes apartados:

Enlaces, los normalizados de iTunes U, con acceso a pasa la voz, copiar enlace y compartir en Facebook y Twitter.

Top colecciones, donde nos muestra por orden la relación de colecciones más descargadas.

Categorías: incluir las colecciones de contenidos didácticos en una o varias de las doce categorías normalizadas por iTunes U: Ciencias, Ciencias sociales, Ingeniería, Bellas Artes, Salud y Medicina, Historia, Humanidades, Lengua, Economía y empresa, Sociedad, Matemáticas y Enseñanza y pedagogía.

Secciones: crear tres bloques de contenidos específicos para cortometrajes universitarios, vídeos promocionales y podcast de UniRadio.

Enlaces a: la página web de la Universidad de Huelva (uhu.es), contactos, al Servicio de Enseñanza Virtual y al canal de televisión de la Universidad de Huelva (uniTV).

El apartado «secciones» se puede ampliar según el momento y las necesidades de la Universidad, creando secciones nuevas para másteres, grupos de investigación específicos, servicios universitarios o cualquier otra sección que surja.

De igual forma se propuso la creación de fondos personalizados para las presentaciones de las categorías y las secciones, para ello podemos tomar como referencia las pautas estéticas seguidas por la Universidad Politécnica de Valencia, utilizando fotomontajes relacionados con la temática catalogada.

Las colecciones de los contenidos audiovisuales, en su presentación van acompañadas por una miniatura que proponíamos fuesen individualizadas para cada colección, teniendo como contenido una fotografía identificativa de un evento de la colección y en la parte inferior una banda de colores diferentes según la colección con el nombre y logotipo de la Universidad.

Metadatos, todos los contenidos incluidos en el portal irían acompañados de una ficha con los datos necesarios de: Categoría o sección, título y descripción de la colección a la que pertenece; Título y descripción del audiovisual con el formato de grabación SD o HD y si es vídeo o podcast, especificando el autor, idioma, duración y fecha para su publicación. Todos estos datos serán facilitados por el productor. Y haciendo hincapié en la necesidad de tener todos los datos cumplimentados, pues como hemos observado en la investigación la ausencia de un dato tan significativo como la duración nos imposibilita tener una visión clara y concreta de los contenidos.



8. Conclusiones

Hemos de concluir afirmando que la propuesta de implantación iría acompañada con una última sugerencia, incentivar un sistema de evaluación periódica de las competencias audiovisuales de los usuarios, tanto profesores como alumnos, para corregir las posibles desviaciones y potenciar los contenidos como elementos integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje, y donde las competencias audiovisuales se muestren en las capacidades de expresión en un lenguaje audiovisual por parte de los productores de contenidos como se manifiestan en las capacidades de entender e interpretar esos mensajes.

La propuesta de implantación, ha finalizado con la integración de la Universidad de Huelva en la aplicación iTunes U, donde profesores, alumnos e interesados de cualquier lugar del mundo tienen la oportunidad de visualizar y descargar los más variados contenidos audiovisuales: clases, conferencias, píldoras formativas y podcasts, entre otros. Estos materiales didácticos creados por la Universidad pueden ser reproducidos en PC, Mac, iPod, iPhone o iPad.

Para poder acceder es necesario instalar el software iTunes en el ordenador. A través del menú se accede a "iTunes U", luego se busca en el listado de universidades a "Universidad de Huelva, y se puede navegar por el portal y sus contenidos.

Dentro de las posibilidades o beneficios que el portal iTunes U ofrece a las diferentes universidades es constatable en el número de universidades que se ha incorporado desde la realización de este trabajo que inicialmente eran ocho hasta la actualidad que lo conforma un total de más de veinte universidades en España, con un incremento importantísimo a nivel mundial.

El análisis demuestra que iTunes U es una aplicación que se nutre de las potencialidades didácticas del contenido audiovisual producido en el ámbito universitario, siendo un portal de difusión gratuito que abre las fronteras con una cobertura internacional siendo accesible desde cualquier lugar y en cualquier momento gracias a la incorporación de los pc, iPod, iPhone o iPad, con lo cual reúne las condiciones para expandir la universidad más allá del aula, convirtiéndose en un espacio de búsqueda de información preferente para profesores, alumnos, especialistas, investigadores y profesionales.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J.I.; MUÑIZ, C. y SANTOS, N. (2011). Educar con medios tecnológicos. Tecnologías telemáticas en la Universidad de Huelva, en *I Congreso de Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.
- AGUADED, J.I.; PONCE, D. (2011). iTunes U y el vídeo didáctico. Los medios audiovisuales como recursos educativos en un entorno globalizador. En SANDOVAL, Y. y otros (Coord.). *Formación del profesorado y prácticas digitales*. Santiago de Cali: USC; 161-171.
- CABERO, J. (2007). Bases pedagógicas del e-learning, en CABERO, J. y BARROSO, J. (Coord.). *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Octaedro; 21-46.
- CASTAÑO, C. y LLORENTE, M.C. (2007). La televisión educativa, en CABERO, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill; 113-127.
- CEBRIAN, M. (2005). Vídeo y Educación (I): los vídeos educativos versus vídeos didácticos, en CEBRIAN, M. (Coord.). *Tecnología de la información y comunicación para la formación de docente*. Madrid: Pirámide; 83-91.
- GARCÍA-VARCÁRCEL, A. (2009). Educación y tecnología. (<http://web.usal.es/~anagv-/arti1.htm>) (16/05/2012)



- RODRIGUEZ, G.; Gil, J. y GARCÍA, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; 205-208.
- ROGER, V. (2010): Nuevas tecnologías aplicadas a la realización de la información audiovisual y retransmisiones deportivas. Universidad Politécnica de Valencia: Tesis Doctoral en Edición Electrónica. (<http://riunet.upv.es/handle/10251/8440>) (16/05/2012)
- TABERNEIRO, C.; ARANDA, D. y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2010). Juventud y tecnologías digitales: Espacio de ocio participación y aprendizaje, en *Juventud y nuevos medios de comunicación*, 88; 77-96.

Reseña Curricular de la autoría

Daniel Ponce Guardiola es Magister en Comunicación y Educación Audiovisual, Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Educación Social; En la actualidad lleva a cabo la Tesis Doctoral titulada «iTunes U: Contenidos Audiovisuales en la Enseñanza Universitaria. Fundamentación, Análisis y Prospectivas» dirigida por el catedrático de Universidad el Dr. José Ignacio Aguaded Gómez. En su actividad investigadora, ha desarrollado diferentes publicaciones que se reparten en comunicaciones, artículos, capítulos y reseñas en diferentes revistas con gran índice de impacto de carácter nacional e internacional. Ha participado como ponente en diferentes cursos y talleres, llevados a cabo por el Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Huelva, orientados a la creación de contenidos audiovisuales para la enseñanza universitaria y en la actualidad ejerce funciones como coordinador responsable de producción en uniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva.



MOODLE COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ADAPTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE GRADO AL EEES

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

PastorBeviá, Isidro M.

Dpto. de Química Orgánica, Facultad de Ciencias, Universidad de Alicante. Apdo. 99, 03080, Alicante. ESPAÑA ipastor@ua.es

AlonsoVelasco, Diego A.

Dpto. de Química Orgánica, Facultad de Ciencias, Universidad de Alicante. Apdo. 99, 03080, Alicante. ESPAÑA diego.alonso@ua.es

Resumen: En este artículo se describe el desarrollo y aplicación de la plataforma Moodle como herramienta en el proceso de docencia y evaluación de la asignatura troncal de quinto curso de la Licenciatura en Químicas “Determinación Estructural”. El objetivo principal de esta experiencia es emplear la plataforma de formación académica Moodle como herramienta para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Determinación Estructural” al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y adecuar el diseño de esta materia a la nueva titulación de Grado en la asignatura de “Determinación Estructural de los Compuestos Orgánicos”. Así, se describen las estrategias docentes y de evaluación empleadas a lo largo de los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012 con el objetivo de determinar el nivel de adaptación de los estudiantes en el nuevo marco de enseñanza-aprendizaje y llevar a cabo un estudio comparativo con los resultados obtenidos en la asignatura en cursos anteriores. Por último, se valorarán las opiniones de los estudiantes sobre el empleo de esta herramienta durante el desarrollo de la asignatura.

Palabras Clave: Moodle, aprendizaje en línea, evaluación continua, encuesta docente.



Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un revulsivo para distintos aspectos de la docencia en la universidad. La implantación de los nuevos títulos de grado y post-grado en la Universidad de Alicante (UA), ha llevado a nuestra comunidad universitaria a adoptar el uso de nuevas herramientas docentes que permitan una mejor gestión de los contenidos de la materia, fomentar la interacción con los estudiantes, así como ayudar en el proceso de evaluación de las competencias alcanzadas por los alumnos.

El empleo de sistemas como LMS (Learning Management System) o CMS (Course Management System) permite integrar recursos, herramientas de auto-aprendizaje, sistemas de seguimiento y control de evaluación de distintas actividades y mejorar la interacción profesor-alumno (Chapman, 2009). En el ámbito de la UA, el profesorado tiene a su disposición diferentes herramientas tecnológicas dentro de las cuales se encuentra la plataforma virtual Moodle (Berry, 2005; Brandl, 2005; Dougiamas, 2002), cuyas características de interactividad y flexibilidad constituyen una gran ventaja en la planificación de actividades y recursos. La preparación, realización y gestión de distintas actividades y materiales se puede realizar de manera coordinada y cooperativa por parte de diferentes profesores a través de la plataforma Moodle. Además, esta plataforma permite gestionar los resultados de las distintas actividades y pruebas realizadas por los estudiantes, permitiendo una mejora en el seguimiento de las calificaciones del alumnado durante el proceso de evaluación continua (Alonso, 2011; Moodle, 2012; Reyes, 2005).

En la UA, desde el Vicerrectorado de Tecnología e Innovación Educativa se están llevando a cabo diferentes acciones para la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el entorno universitario. Una de estas acciones ha sido la creación y desarrollo de Redes de Investigación en Docencia Universitaria y de Grupos de Innovación Tecnológico-Educativa (GITE), que entre otras cosas ha permitido al profesorado de nuestro Departamento una coordinación adecuada entre ellos con el fin de asegurar la consecución de las competencias previstas y su preparación para el desarrollo de actividades a través de la plataforma Moodle.

En la Facultad de Ciencias de la UA, la asignatura "*Determinación estructural*" es una materia troncal de nueve créditos ECTS perteneciente al último curso de la Licenciatura en Químicas. Por otro lado, en el presente curso académico 2012-13 se imparte por primera vez el tercer curso del Grado en Química donde, entre otras, figura como asignatura obligatoria de seis créditos ECTS "*Determinación estructural de los compuestos orgánicos*". Desde el curso académico 2010-2011 y con el fin de adaptar progresivamente la asignatura de la Licenciatura al Grado donde, además de una reducción de tres créditos, se le da un enfoque docente basado en el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, y la evaluación continua, se ha llevado a cabo la implementación de la plataforma Moodle como herramienta docente en la asignatura "*Determinación Estructural*" de quinto curso de la Licenciatura en Químicas, cuyos resultados y conclusiones han ayudado a configurar y adaptar esta asignatura al Grado. Los resultados de este estudio específico, así como su comparación con las experiencias docentes previas a la implantación de la plataforma Moodle (cursos académicos 2005-06 hasta 2009-2010) y la valoración de los alumnos, se detallan en este trabajo.

Metodología

Descripción de la asignatura y del alumnado

La asignatura troncal "*Determinación estructural*" se imparte durante el curso académico (asignatura anual), según su plan de estudios. La asignatura se estructura en 11 temas de contenido teórico-práctico agrupados en tres grupos temáticos:



- Temas 1-3: Espectroscopia infrarroja (IR).
- Temas 4 y 5: Espectrometría de masas (MS).
- Temas 6-11: Espectroscopia de resonancia magnética nuclear (RMN).

Cada uno de los temas contiene aparte de los contenidos teóricos de cada técnica de determinación (fundamentos físicos, instrumentación, preparación de muestras,...) una gran variedad de espectros ejemplos donde fortalecer los contenidos teóricos. Además, después de cada bloque temático, se lleva a cabo la resolución de problemas correspondientes a cada técnica, incluyendo problemas combinados a medida que avanza el curso. A estos problemas se les dedican 3 créditos ECTS de los 9 de los que consta la asignatura.

Con estos contenidos, el *objetivo general* de la asignatura es lograr que el alumno conozca, entienda y sepa aplicar las técnicas espectroscópicas más importantes para la determinación de la estructura de los compuestos orgánicos. Por otro lado, los *objetivos de conocimiento* son: a) Comprender los conceptos, principios y teorías esenciales que relacionan la espectroscopia con las distintas áreas de la Química; b) Manejar con precisión los conceptos y fundamentos de las diferentes técnicas; y por último, c) Manejar con propiedad la terminología específica. Tan importantes como los anteriores son los *objetivos de procedimiento*, que consisten en: a) Utilizar las técnicas IR, RMN y EM para determinar la estructura de compuestos orgánicos; b) Saber obtener e interpretar información de tablas y gráficos, y, c) Relacionar los espectros de un compuesto con la disposición espacial de sus átomos (estereoquímica). Finalmente, y con respecto a las *aptitudes* que los alumnos deben adquirir, podemos citar: a) Mantener una actitud de curiosidad permanente en el aprendizaje de la asignatura; b) Fomentar el espíritu crítico y mejorar la capacidad de síntesis y análisis, y, c) Fomentar la precisión en el planteamiento de preguntas acerca de la estructura de un compuesto.

El número de alumnos matriculados para esta asignatura de quinto curso de la Licenciatura en Químicas durante los cursos objetivo de este estudio ha sido de unos 40-45 alumnos, pertenecientes a un único grupo de teoría y prácticas. Los estudiantes que cursan esta asignatura deben tener los mismos conocimientos previos de química orgánica, dado que esta asignatura en la última que se imparte en la licenciatura junto con la experimental "Experimentación en química orgánica".

Planificación de la asignatura

Dentro del rango de cursos empleado en el presente estudio, hasta la implantación de la plataforma Moodle (cursos 2005-06 hasta 2009-10), los 9 créditos ECTS de que consta la asignatura "*Determinación estructural*" se han dividido en 6 dedicados a contenidos teóricos (básicamente clases presenciales con baja participación del alumno) y 3 dedicados a la resolución de problemas, donde la participación del alumno es ligeramente superior a la de las clases de teoría pero todavía muy baja. Dado el carácter altamente práctico de la asignatura, las clases teóricas implicarán en gran medida resolución de problemas tipo. Precisamente, uno de los objetivos principales del desarrollo del curso virtual orientado a través de la plataforma Moodle (cursos 2010-2011 y 2011-12) surgió como respuesta a la baja o nula participación del alumno en clase, lo que dificultaba en gran medida mejorar la interacción profesor-alumno así como realizar el proceso de evaluación continua a lo largo del curso. Por tanto, los distintos recursos y actividades que es posible realizar mediante el uso de Moodle como plataforma de interacción profesor-alumno, pretenden:



- Ayudar al estudiante a planificar su esfuerzo.
- Aumentar la motivación del alumno, reduciendo el abandono y aumentando la participación en clase.
- Mejorar los resultados de los estudiantes mediante la evaluación continua.

El diseño del curso en Moodle se ha llevado a cabo utilizando los diversos módulos disponibles, como son recursos, cuestionarios, tareas, foros y wiki entre otros. Los recursos permiten la presentación de contenidos en distintos formatos como Word, PPT, Flash, pdf, vídeo, sonido, etc... Así, y dado que la asignatura está dividida en tres grandes bloques y cada uno de estos en temas, uno de los recursos más empleados son las presentaciones PPT de cada tema y otros recursos de apoyo (tablas de frecuencias en IR, tablas de patrones de fragmentación en MS, tablas de desplazamiento químico en RMN,...) que emplea el profesor en las clases magistrales, y que son suministradas en formato pdf al alumno con suficiente antelación para que este pueda atender e interactuar debidamente en clase sin tener que llevar a cabo una toma indiscriminada de apuntes (Figura 1). Precisamente, la asignatura "Determinación estructural", se beneficia claramente de este recurso Moodle dada la gran cantidad de gráficos y espectros presentes en los apuntes y presentaciones.



Figura 1

Con respecto a la realización de cuestionarios, la plataforma Moodle permite la creación de cuestionarios evaluables a partir de un banco de preguntas creado previamente. En el caso de la asignatura "Determinación estructural" las preguntas fueron almacenadas y clasificadas en 4 grandes grupos atendiendo a la técnica espectroscópica o espectrométrica correspondiente. Además, dentro de cada grupo, las cuestiones se clasificaron según al grado de dificultad de las mismas en diferentes niveles. En la Figura 2 se muestra un ejemplo para el Nivel 1 (menor dificultad) del banco de preguntas de RMN de ^1H .



Figura 2

En general, para elaborar los cuestionarios de esta asignatura, las preguntas empleadas han sido de tipo verdadero/falso, emparejamiento, opción múltiple y respuesta corta. Dado que las preguntas están estructuradas por bloques y niveles de dificultad, los cuestionarios se han diseñado a través de la plataforma Moodle empleando las correspondientes herramientas, de tal forma que se generan las preguntas de manera aleatoria seleccionando una pregunta de cada categoría y/o nivel de dificultad. La Figura 3 muestra como ejemplo cómo es generado un cuestionario de tres preguntas aleatorias correspondientes a los tres niveles de dificultad para el bloque de RMN de ^{13}C .



Figura 3



Las preguntas de respuesta corta, suelen estar asociadas a respuestas donde el estudiante tiene que formular o dibujar el nombre correcto del compuesto problema. En este sentido, la plataforma Moodle muestra de nuevo su potencial como herramienta docente, ya que lleva incorporado el applet *JME Molecular Editor* que permite al estudiante, cuando así lo solicita la pregunta, dibujar la respuesta, tal y como se muestra en la Figura 4.

Vista previa 13C RMN 3.5

1 Determina la estructura del compuesto con fórmula molecular C_5H_8 , cuyo espectro de ^{13}C -RMN ($CDCl_3$, 75 MHz) se proporciona a continuación.

Partes: -/1

Respuesta:

Use the Java Molecular editor to create the answer; then press the "Insert from editor" button to insert the SMILES code into the answer box

Enviar

Insert from editor

Enviar página. Enviar todo y terminar

Rellene con la opción correcta. Comenzar de nuevo. Cerrar vista previa

Figura 4



Evaluación

Dado el contenido teórico-práctico de la asignatura, es necesario introducir las herramientas adecuadas para llevar a cabo de forma eficiente la evaluación continua de la adquisición de las competencias relacionadas con ambos aspectos de la asignatura. Para ello, se ha propuesto la realización de distintas actividades con el baremo mostrado en la Tabla 1. En este punto es de destacar la importancia de la plataforma Moodle como gestor de las calificaciones obtenidas por los alumnos en las distintas actividades, lo que supone una gran ventaja dado el número de actividades a realizar y el número de alumnos matriculados en la asignatura.

Como se observa en la Tabla 1, un 50% de la nota final viene asociada a actividades relacionadas con la evaluación continua. Así, un 15% viene determinado por el comportamiento, actitud y participación activa del alumno tanto en clases de teoría como en las de resolución de problemas. Esta nota no será recuperable en el periodo extraordinario de evaluación.

TABLA 1. INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tipo	Descripción	Criterio	Ponderación (%)
EVALUACIÓN CONTINUA	Participación del alumno en clase	Valoración del comportamiento, actitud y participación del alumno.	15
EVALUACIÓN CONTINUA	Cuestionarios Moodle	Valoración de 4 cuestionarios Moodle	20
EVALUACIÓN CONTINUA	Exposición oral de un tema	Valoración de 4 exposiciones orales de contenido práctico asociado a la resolución de un problema práctico.	15
EXAMEN FINAL	Prueba final	Prueba final, básicamente práctica.	50

Tal y como se ha descrito en el apartado de “Planificación de la asignatura”, la plataforma Moodle permite la creación de cuestionarios evaluables. A lo largo del curso académico, los alumnos de esta asignatura, realizan cuatro cuestionarios asociados a cada una de las técnicas de determinación estructural. Un máximo de un 20% de la nota final (no recuperable en el periodo extraordinario de evaluación) viene determinado por la nota obtenida en estos cuestionarios con la ponderación que se detalla a continuación:

- Cuestionario Moodle IR (realizado tras acabar el Tema 3): 5% de ponderación
- Cuestionario Moodle MS (realizado tras acabar el Tema 5): 5% de ponderación
- Cuestionario Moodle RMN de ¹H: (realizado tras acabar el Tema 9): 5% de ponderación
- Cuestionario Moodle RMN de ¹³C: (realizado tras acabar el Tema 10): 5% de ponderación

Por otro lado, un máximo de un 15% de la nota final viene determinado por cuatro exposiciones individuales de problemas en clase. De manera individual (se puede hacer en grupos reducidos dependiendo del número de alumnos matriculados), se lleva a cabo la exposición oral de cuatro problema de determinación estructural donde se valorará la claridad expositiva, el rigor científico en la exposición los contenidos, la exposición en inglés y la participación activa de los alumnos oyentes en los posibles debates. Esta nota no es recuperable en el periodo extraordinario de evaluación.

Finalmente, un máximo de un 50% de la nota final viene determinado por la nota obtenida en un examen final escrito de carácter teórico-práctico.



El cálculo de la nota final se realizará en función de la calificación obtenida en cada uno de los apartados por su porcentaje. Si el alumno no igualara o superara la nota mínima fijada para el examen final (4 puntos sobre 10) o, en su caso, la prueba de recuperación de ese examen final, no podrá aprobar la asignatura, siendo su calificación el valor mínimo entre la media ponderada obtenida y el valor 4.5. De la misma forma si el alumno no igualara o superara la nota mínima fijada para el total de los apartados de la evaluación continua (4 puntos sobre 10), no podrá aprobar la asignatura siendo su calificación el valor mínimo entre la media ponderada obtenida y el valor 4.5. Las notas que obtenga el alumno en todas las actividades de evaluación continua se utilizarán para calcular la media ponderada tanto en el periodo de evaluación ordinario como en el segundo periodo de evaluación extraordinario.

Resultados del estudio

Calificaciones de los alumnos

En primer lugar nos planteamos estudiar la influencia que tenían el empleo de las innovaciones docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Analizando los resultados de los alumnos en los siete cursos anteriores (desde 2005/2006 hasta el curso 2009/2010) al empleo de la plataforma Moodle obtenemos un promedio como el que se muestra en la Figura 5. Uno de los datos más preocupantes es el elevado número de estudiantes que no se presentaban al examen final de la asignatura (ca. 45%), hecho que viene siendo común en gran parte de las asignaturas de los planes anteriores al EEES. A partir del curso 2010/2011 se empezó a emplear el Moodle como soporte durante el desarrollo de la asignatura, extendiendo su empleo al año académico 2011/2012, y como se puede observar en la Figura 6 la situación mejoró. Teniendo en cuenta, que el empleo de esta nueva herramienta perseguía, entre otros objetivos, facilitar el proceso de estudio de la asignatura durante todo el cuatrimestre facilitando de esta manera la superación de la asignatura observamos con satisfacción que el número de alumnos que no se presentaban al examen final se redujo en unos 10 puntos, llegando a niveles del 34% (Figura 6). También podemos observar que el número de alumnos que han superado la asignatura en estos dos últimos cursos es superior al promedio de cursos anteriores, y además el porcentaje de alumnos que obtiene calificaciones superiores también ha sufrido un interesante incremento. Por tanto, el fomento del estudio continuo durante todo el curso haciendo uso de actividades coordinadas a través de Moodle ha supuesto una mejora en la preparación de los estudiantes, así como en los resultados que obtienen.

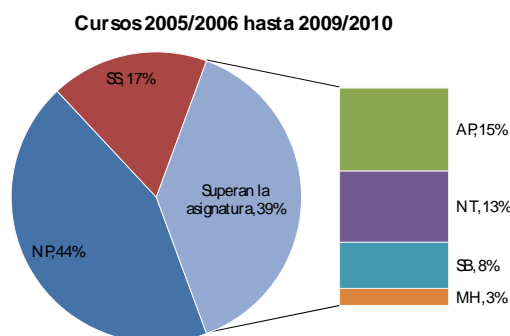


Figura 5. Calificaciones finales promedio para los cursos 2005/2006 hasta 2009/2010: NP = no presentado; SS = suspense; AP = aprobado; NT = notable; SB = sobresaliente; MH = matrícula de honor.

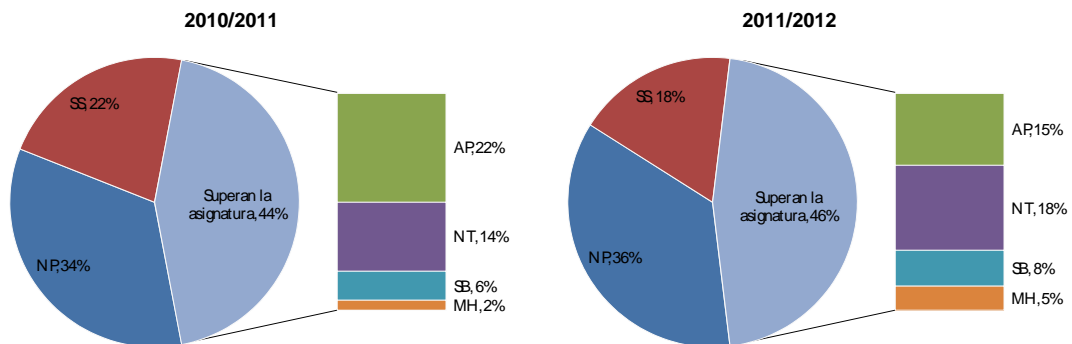


Figura 6. Calificaciones finales para los cursos 2010/2011 y 2011/2012: NP = no presentado; SS = suspense; AP = aprobado; NT = notable; SB = sobresaliente; MH = matrícula de honor.

Como se ha comentado anteriormente, durante los cursos objeto de nuestro estudio se empleó también la plataforma Moodle para llevar a cabo la evaluación (de forma continua) de distintas actividades. El empleo de estas actividades ayuda a los estudiantes a una mejora del rendimiento, como hemos observado, pero la siguiente pregunta que nos planteamos fue si realmente el desarrollo de esta evaluación continua tenía algún efecto positivo en las calificaciones obtenidas por los estudiantes o simplemente les ayuda a preparar mejor el examen de la asignatura. Para analizar este punto, hemos realizado un estudio estadístico comparativo de las calificaciones finales de los estudiantes teniendo en cuenta esa parte de calificación obtenida a través de la evaluación continua (empleando las actividades de Moodle) y de la nota que obtendrían si consideráramos exclusivamente la calificaciones del examen final (Figura 7). Como podemos observar, en algunos casos la consideración del trabajo desarrollado por el alumno durante el curso (evaluación continua) ha permitido a algunos de estos estudiantes superar la asignatura, teniendo una nota ligeramente inferior a 5 en el examen final de la misma. Por otra parte, observamos que la dispersión de notas es más simétrica y centrada en una nota ligeramente superior. Así, en líneas generales llevar a cabo parte de la evaluación de forma continua es una ventaja para los estudiantes a la hora de superar la asignatura y obtener una buena calificación. Para llevar a cabo esta tarea, nuestra experiencia nos lleva a concluir que la plataforma Moodle es una herramienta muy útil a la hora de gestionar diferentes aspectos y actividades de este proceso de evaluación continua.

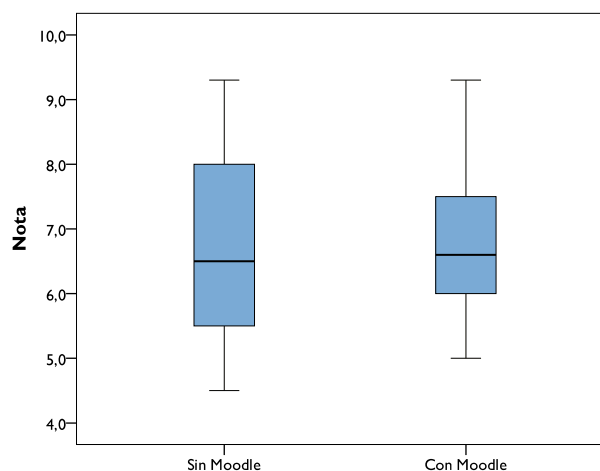


Figura 7. Diagramas de caja de las calificaciones finales obtenidas por los alumnos de "Determinación estructural" sin tener en cuenta las actividades desarrolladas en Moodle y teniendo en cuenta estas actividades.



Valoración de los estudiantes y conclusiones del estudio

Una vez finalizado el curso académico 2011/2012 llevamos a cabo una encuesta a través de Moodle, para obtener información por parte de los estudiantes (*feedback*) sobre distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Planteamos cinco aspectos generales, que debían valorar, sobre los test y las presentaciones realizadas por los estudiantes a lo largo del curso, así como una cuestión final sobre la relación de los contenidos desarrollados durante el curso y el examen final. Las cuestiones cuyos resultados se reflejan en la Figura 8 fueron las siguientes:

- Cuestión 1: Los test de los temas de teoría de Moodle me han servido para afianzar mis conocimientos.
- Cuestión 2: Los test Moodle de problemas me han servido para afianzar los contenidos prácticos.
- Cuestión 3: ¿Consideras que los contenidos de los test de problemas de Moodle están relacionadas con los contenidos teóricos y ayudan a la comprensión de los mismos?
- Cuestión 4: ¿Consideras que los contenidos de los test teóricos de Moodle están relacionados con los problemas y ayudan a la comprensión de los mismos?
- Cuestión 5: En cuanto a las presentaciones individuales o en grupo de problemas, ¿la distribución del trabajo con tus compañeros te ha servido para aprender a trabajar en grupo?
- Cuestión 6: En relación al examen final escrito, ¿consideras que los contenidos del mismo están relacionados con los contenidos teóricos y prácticos desarrollados a lo largo del curso?

Como podemos observar, en todos los casos el 90% o más de los estudiantes consideran que la realización de test a través de Moodle es útil (mucho o bastante). Además, podemos concluir que el trabajo que realizamos a lo largo del curso les sirvió para preparar el examen final, puesto que los contenidos estaban muy relacionados.

Otros aspectos que se preguntaba a los alumnos era su valoración sobre los distintos parámetros empleados en la evaluación, para lo que debían calificar estos aspectos con un baremos de 1-5 (dónde 1 es poco satisfecho y 5 muy satisfecho). Todos los ítems de evaluación fueron bien considerados por parte de los alumnos, con un promedio en todos los casos superior a 4: Test Moodle (4.35); Participación activa del alumno en clase (4.05); Presentaciones individuales o en grupo de problemas (4.35); Examen final (4.50). En general, los alumnos consideran las actividades realizadas durante el curso como muy útiles para el proceso de evaluación y en cualquier caso más adecuadas que la realización de exámenes parciales. Con todo ello, tenemos claro que los alumnos están bastante de acuerdo con el proceso de evaluación continua que se ha utilizado empleando la plataforma Moodle.

También conviene comentar, que en preguntas referentes a la plataforma Moodle y su utilización, todos los alumnos (100%) consideran bastante o muy sencillo el manejo de Moodle, y lo consideran una buena plataforma para gestionar los contenidos y actividades de la asignatura.

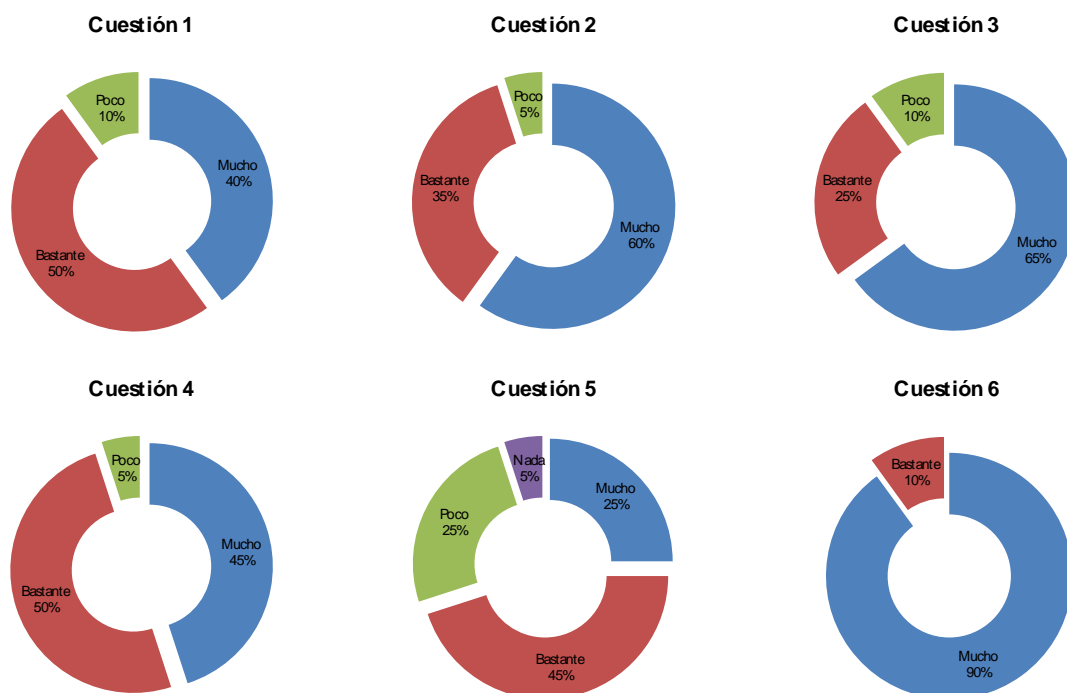


Figura 8. Respuestas de los alumnos a través de Moodle a distintos aspectos de la asignatura “*Determinación estructural*”, en un baremo de Mucho-Bastante-Poco-Nada.

Podemos concluir por tanto, que la plataforma Moodle es una herramienta útil para coordinar y desarrollar una asignatura troncal como “*Determinación Estructural*”, permitiendo aumentar el trabajo por parte del alumno y su participación durante el periodo docente. Asimismo, a través de Moodle se puede gestionar distintas actividades y su valoración como parte de la evaluación continua. Los alumnos se han mostrado satisfechos con el desarrollo de la asignatura apoyado por la plataforma Moodle, lo que les ha permitido llevar a cabo un seguimiento y estudio continuado de la asignatura facilitando el aprendizaje de la asignatura, mejorando por tanto sus resultados finales. El hecho de que muchos alumnos hayan aprovechado este estudio continuado, ha hecho que se reduzca el número de alumnos que no realizan el examen final.

El trabajo desarrollado en este sentido en los últimos años académicos ha servido para adaptar la asignatura al nuevo título de Grado en Químicas, donde la componente de evaluación continua debe ser muy importante, y donde se debe fomentar el trabajo por parte del alumno durante el desarrollo de la asignatura.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad y al Vicerrectorado de Tecnología e Innovación Educativa (GITE-09020-UA) de la Universidad de Alicante por la financiación y los cursos de formación de la plataforma Moodle recibidos.



Referencias Bibliográficas

- ALONSO, D. A., et. al. (2011). Aplicación de la plataforma Moodle y el aprendizaje cooperativo en la docencia y evaluación en la asignatura química del primer curso de grado de biología y ciencias del mar. En El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior Vol. I, 337-352; Alicante: Editorial Marfil.
- BERRY, M. (2005). An investigation of the effectiveness of Moodle in primary education. Deputy Head. Haslemere.
- BRANDL, K. (2005). Are you ready to "Moodle", Language Learning & Technology, 9 (2), 16-23.
- CHAPMAN, B. (2009). LMS Knowledge Base 2009: In-Depth Profiles of 90+ Learning Management Systems, with Custom Comparison Across 200+ Features. Brandon Hall Research.
- DOUGIAMAS, M. y TAYLOR, P. (2002). Interpretative analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>
- MOODLE. Portal Web de Moodle (2012): www.moodle.org
- REYES, A., et. al. (2005). La evaluación del aprendizaje usando las actividades de Moodle. 3rd International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies Education m-CTE2005.

Reseña Curricular de la autoría

Isidro M. Pastor Beviá se licenció por la Universidad de Alicante (1996), y obtuvo el título de Doctor por esta misma Universidad (2000). A continuación realizó una estancia post-doctoral en la Universidad de Estocolmo (Suecia, 2000-2002), tras la que regresó a la Universidad de Alicante dónde viene desarrollando su labor investigadora y docente en el Departamento de Química Orgánica. Tras ocupar las plazas de Profesor Ayudante (2003), Profesor Ayudante Doctor (2004), Profesor Colaborador (2007) y Profesor Contratado Doctor (2008), obtuvo una plaza de Profesor Titular de Universidad (2010).

Diego A. Alonso Velasco es Doctor en Químicas por la Universidad de Alicante (1997). Tras realizar una estancia post-doctoral en la Universidad de Uppsala (Suecia, 1997-1999), el Dr. Alonso regresó a la Universidad de Alicante dónde viene desarrollando su labor investigadora y docente en el Departamento de Química Orgánica. Tras ocupar las plazas de Investigador Contratado de Reincorporación (1999-2001) y Contratado Ramón y Cajal (2001-2003), obtuvo una plaza de Profesor Titular de Universidad en el año 2003.



LAS TIC Y EL PROFESORADO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MUSICAL: UN ESTUDIO EN EL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE ALICANTE

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Roig Vila, Rosabel

Dpto. de Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, Campus de Sant Vicent del Raspeig, ap. Correo 99, 03080- Alicante, rosabel.roig@ua.es

Moncunill Cominches, María

Conservatorio Profesional "Guitarrista José Tomás", C/ San Fernando, 30, 03001- Alicante, moncunillmaria7@gmail.com

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo exponer la investigación que se ha llevado a cabo en el Conservatorio Profesional de Música "Guitarrista José Tomás" de la ciudad de Alicante acerca del uso que hace el profesorado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con la finalidad de llevar a cabo líneas de innovación educativa desde la dirección del centro. Los resultados indican que aunque las infraestructuras de que disponen los docentes en su casa y el uso que les dan es el adecuado, la utilización que hacen de las TIC en el aula así como su formación docente no arrojan datos acordes con dicho uso.

Palabras Clave: educación musical, integración TIC, innovación, competencias.



Introducción

Sigue prevaleciendo la idea de que música y tecnología no van parejas y menos en el estudio de música en un Conservatorio. La verdad es otra ya que “las tecnologías han supuesto una auténtica revolución en el mundo de la música y tienen el potencial de modificar sustancialmente la educación musical” (Giráldez, 2005). Aunque esto es evidente en algunas parcelas de la música moderna, no lo es tanto en la música clásica.

El acercamiento de la música moderna a la mayoría de la población es evidente: a través de los programas de creación y edición de partituras, grabación, edición y reproducción de audio, los programas secuenciadores y sobre todo de internet. Puede que este recurso sea el de más fácil acceso tanto para el profesorado como para el alumnado.

Si esto ocurre en la música moderna, parece que quede más alejado de la música culta que es la que se estudia en el Conservatorio. Pero esto no es cierto; nada más hay que plantear qué recursos podemos utilizar en el aula para preguntarse por qué el profesorado no utiliza estos recursos cuando el alumno en su vida cotidiana, que incluye la escuela, los utiliza de manera habitual: el ordenador, Internet, vídeo y televisión, pizarra digital interactiva, videoconferencia, iPod, etc. son algunos de los recursos que están al alcance de la mano y deben integrarse en nuestros estudios (Lin, 2010).

Contexto y justificación de la investigación

El centro educativo donde llevé a cabo la investigación es el Conservatorio Profesional de Música “Guitarrista José Tomás”, sito en la calle San Fernando y en el Monte Tossal de la ciudad de Alicante. Es un centro público de la Conselleria de Educación y está integrado a todos los efectos en los centros de enseñanzas secundaria pese a que nuestra enseñanza se imparte desde la iniciación al mundo musical (8 años) hasta alumnos mayores de 18 años, siendo el acceso a estos estudios de carácter no obligatorio a través de unas pruebas de acceso (para enseñanzas elementales y profesionales).

Aunque se dispone de material para el profesorado, observamos que el profesorado no utiliza los recursos mientras que el alumnado los demanda. Sin embargo, y pese a los escasos recursos, hay un pequeño grupo de profesores que pese al escasisimo volumen de recursos que posee el centro piensa que son imprescindibles para el desarrollo de su actividad y trae su material al centro para trabajar con los alumnos. Todo esto, unido al interés desde la dirección del centro de implementar procesos de innovación educativa en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es lo que determinó que surgiera la necesidad de esta investigación y la importancia de la utilización de las TIC en estas enseñanzas.

Objetivos

El primer objetivo general de esta investigación versa sobre el uso que de las TIC hace el profesorado del Conservatorio Profesional de Música “Guitarrista José Tomás” de la ciudad de Alicante.

Entre los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general nos planteamos:

- Determinar de qué infraestructuras relacionadas con las TIC disponen los docentes en su casa y qué usos le dan en ella.
- Determinar qué utilización hacen los profesores de las TIC en el aula y con qué frecuencia.
- Conocer el nivel de formación del profesorado con respecto a las TIC.



- Conocer si el profesorado cree que es necesario ampliar su formación.
- El segundo objetivo general se centra en saber la opinión del profesorado respecto al binomio motivación del alumno/demanda que hace éste de las TIC. A partir de este objetivo nos proponemos:
- Conocer si el profesorado cree que es motivador para el alumno la utilización de las TIC como herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Conocer si el profesor piensa que el alumno demanda la presentación de la asignatura a través de las TIC.

Metodología

Se trata de un estudio de carácter descriptivo. Estos estudios, tal y como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2007), “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” y para ello “midan, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”.

El tipo de diseño que se ha utilizado en nuestra investigación es un diseño no experimental ya que lo que hacemos es observar los fenómenos en su contexto natural, para posteriormente analizarlos con detalle, y dentro de esta tipología estaríamos trabajando con un diseño transversal, ya que la población descrita en este estudio está analizada en un momento determinado, y no durante un largo período de tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

En esta investigación ha participado el profesorado de educación secundaria del Conservatorio Profesional de Música “Guitarrista José Tomás” de la ciudad de Alicante (N=61), de los cuales, el 52 % son hombres (N=32) y el 48% son mujeres (N=29). Respecto a la edad, la mayoría de los docentes de nuestro estudio de investigación están incluidos dentro del rango de edad comprendida entre los 31 y 40 años.

- El instrumento de recopilación de información que ha sido utilizado en esta investigación ha sido el cuestionario. Está formado por 12 preguntas y organizado en una serie de bloques que pasamos a describir:
- B.1 Uso particular de las TIC. Se encuentran las preguntas sobre si el profesorado tiene ordenador en casa y qué usos le da.
- B.2 Utilización de las TIC en el Conservatorio. Si prepara las clases que impartirá en el Conservatorio y con qué frecuencia las utiliza en el mismo.
- B.3 Conocimiento de las TIC. Qué nivel cree que posee de las TIC y si considera que debe ampliar conocimientos.
- B.4 Conservatorio y TIC. Se pregunta si considera que el centro tiene suficientes medios para utilizar las TIC y si se deben utilizar para el desarrollo de las clases.
- B.5 Alumnos del Conservatorio y TIC. Se pregunta al profesorado si cree que es motivador para el alumno que el profesorado utilice las TIC como herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje y si el alumno demanda la presencia de las TIC en las aulas.



Resultados

Pasemos a exponer de manera resumida los resultados obtenidos en base a los bloques evaluados. Para ello, haremos mención a los aspectos analizados (en cursiva).

Infraestructuras de que disponen los docentes en su casa y qué usos les dan.

Cabe decir que el 98 % de los profesores participantes en este estudio de investigación (N= 60) tiene un ordenador en casa y el 88% (N=54) de los profesores dispone de conexión a internet en su domicilio.

Respecto a la utilización de las TIC en el Conservatorio, el ordenador lo utiliza “bastante” un 41% (N=25) y “normalmente” un 34% (N=21) para preparar las clases y/o elaborar trabajos.

Un 18% (N=16) lo utiliza “poco” para la preparación de las clases y un 6% (N=4) no lo utiliza “nada”.

La utilización que hacen los profesores de las TIC en el aula y con qué frecuencia.

Las TIC son utilizadas “siempre” por el 1% del profesorado (N=6) y “nunca” por el 15% (N=9), “habitualmente” un 30% (N=18) y “a veces” un 41% (N=25).

En el bloque referido a conocimiento de las TIC cabe indicar que, preguntados sobre el nivel general de formación sobre las TIC que consideran poseen, el 0 % de los encuestados considera que su nivel es “experto” y tan sólo el 8% (N=5) del profesorado considera que su nivel es “avanzado”. La mayoría, un 52% (N=17) cree su nivel de dominio es el “básico” mientras que un 28% (N=17) piensa que es “medio”. Un 8% no posee ningún conocimiento. A la pregunta de si creen que es necesario ampliar su formación sobre las TIC, un 85% (N=52) cree que debe ampliar su formación mientras que un 15% (N=9) considera que no es necesario.

En el bloque referido a Conservatorio y TIC se les preguntó si consideraban que era necesario que en el Conservatorio se utilizaran las TIC para el desarrollo habitual de las clases: un 85% (N=52) cree que es necesario mientras que un 15% (N=9) piensa que no. Respecto a si consideran que el Conservatorio se debe dotar de los medios suficientes para poder utilizar las TIC, ningún profesor contesta que no; un 16% (N=1) dice que se debe dotar “un poco”; el 11% (N=7) dice que se debe dotar “lo normal”; un 28% (N=17) piensa que es “bastante” necesario y un 38% (N=23) piensa que es “totalmente necesario”.

En el bloque referido a Alumnos del Conservatorio y TIC, con respecto a si consideran que es motivador para el alumno que el profesorado utilice las TIC como herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje, un 38% (N=23) contesta que es “totalmente” motivador; “bastante” motivador, el 28% (N=17); “normal” lo considera el 28% (N=17); “poco” motivador el 1% (N=1) y que es “nada” motivador el 3% (N=2). Respecto a si consideran que el alumno demanda la presentación de las asignaturas a través de TIC, el profesorado cree que “no” demandan la presentación de asignaturas con TIC un 11 % (N=7); un 16% (N=10) cree que lo demandan “poco”; un 28% (N=17) cree que lo “normal”; un 26% (N=16) lo demanda “bastante” y un 11% (N=7) lo demanda “siempre”.

Formación del profesorado con respecto a las TIC.

En primer lugar cabe decir que es destacable que el 0% de los encuestados considera que su nivel es “experto” y tan sólo el 8% del profesorado considera que su nivel es “avanzado”. La mayoría, un 52%, cree su nivel de dominio es el “básico”, mientras que un 28% piensa que es “medio”. Un 8% no posee



ningún conocimiento. Un 85 % cree que debe ampliar su formación; un 15% considera que no es necesario.

Las TIC como elemento motivador en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El profesorado responde que es “totalmente” motivador para el alumno que el profesor utilice las TIC como herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje (38%) frente al 3% que responde que no es “nada” motivador.

Mientras que no se observan diferencias entre hombres y mujeres respecto a la respuesta de si es totalmente motivador observamos diferentes respuestas atendiendo a la edad: los profesores entre 20 y 30 años consideran que es totalmente motivador en un 87%, frente a los mayores de 50 años que consideran que es totalmente motivador en un 33%.

Demanda de las TIC por parte del alumnado.

El profesorado cree que “no” demandan la presentación de asignaturas a través de las TIC en un 11%. Un 16 % cree que lo demandan “poco”; un 28% cree que lo “normal”; un 26% lo demanda “bastante” y un 11 % lo demanda “siempre”.

A modo de conclusión...

Vivimos en una sociedad en la que cada vez cobran más importancia la informática, las telecomunicaciones y la comunicación audiovisual, en la que cada vez habrá más tareas que podremos (y deberemos) realizar ante un ordenador multimedia conectado a Internet: teletrabajo, telemedicina, prensa electrónica, cine interactivo... ¡y por supuesto también tele-educación! (Duncan, 2010). Casi sin darnos cuenta, profesores y gestores educativos, nos encontraremos ante nuevas situaciones que (sin más, sin opción a grandes debates previos) nos exigirán tanto el uso de Internet como instrumento didáctico y como herramienta indispensable de trabajo, como la revisión de los contenidos de los planes de estudios. Será una consecuencia de la dinámica de los tiempos actuales y de la generalización del éxito obtenido en la aplicación de la red en los dinámicos entornos empresariales.

Para acabar, podríamos destacar como conclusión que la utilización de las TIC por parte del profesorado del Conservatorio Profesional de Música de Alicante es baja. Si bien es cierto que el Conservatorio no tiene la dotación suficiente, el profesorado no la utiliza sobre todo porque cree que no tiene los conocimientos suficientes para ello y también porque, aunque piense que la utilización de las TIC sea un elemento motivador para el alumno, también cree que el alumno no lo demanda.

Referencias Bibliográficas

- DUNCAN, H. y BARNETT, J. (2010). Experiencing online pedagogy: A Canadian case study. *Teaching Education*, 21 (3), 247-262.
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LIN GOODWIN, A. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21 (3), 19-32.



Reseña Curricular de la autoría

La Profa. Dra. **Rosabel Roig Vila** es Doctora en Pedagogía (Universidad de Alicante) y Profesora Titular de la Universidad de Alicante. Algunos de los principales proyectos I+D que ha coordinado o en los que ha participado son: Diseño y creación de objetos de aprendizaje en el Marco Europeo de Educación Superior, Network of Excellence “Translation, multilingualism, information and communication technologies and transference of knowledge”, Plataformas de campus virtual con herramientas de software libre, Hábitos de comunicación y Relaciones Sociales de los estudiantes en contextos Presenciales y Virtuales, Docencia Universitaria y plataforma de aprendizaje en Internet y E-learning en los estudios de postgrado.

Reconocido 1 sexenio/tramo de investigación por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora del Ministerio de Educación y Cultura. En total, ha escrito más de 100 publicaciones entre las que destacan: *Investigar el Cambio Curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (2007) y *La articulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación* (2003) –publicado en Nueva York: Edwin Mellen Press—.

Dirige desde el año 2003 el Máster “Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación”, Estudios Oficiales Universitarios de la UA.

Es coordinadora de las plataformas virtuales: EDUTIC (<http://www.edutic.ua.es>), ARTICUA (<http://www.articua.ua.es>) y EDUONLINE (<http://www.eduonline.ua.es>).

La Profa. **María Moncunill Cominches** es Profesora del Grado Superior de Piano por el Conservatorio Superior de Música de Valencia; en la actualidad es Profesora de Piano y Jefa de Estudios del Conservatorio Profesional de Música “Guitarrista José Tomás” de Alicante.

Ha participado en diferentes cursos relacionados con la didáctica del piano, elaboración de materiales curriculares y revisión de materiales didácticos relacionados con la especialidad y con las TIC.

Realiza su trabajo de investigación del programa de doctorado “Investigación Educativa, desarrollo curricular y profesional” en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante.



EL PAPEL DE LAS TUTORÍAS VIRTUALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Alba Corredor, Guadalupe

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, Granada, ESPAÑA guadalupe@ugr.es

Justicia Arráez, Ana

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, Granada, ESPAÑA anajus@ugr.es

Fernández Cabezas, María

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, Granada, ESPAÑA. mariafc@ugr.es

Resumen: Actualmente la educación superior está inmersa en un continuo proceso de cambio en el que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el profesor ha de ser guía y orientador. Es por este motivo por el cual cobra tal importancia la tutoría, espacio en el que el profesor acompaña al alumno tanto en su recorrido académico como personal. En esta reorganización de roles tienen un papel principal las nuevas tecnologías, las cuales ofrecen una serie de ventajas en la educación. La incorporación de las mismas al campo educativo han dado lugar a una nueva modalidad de tutoría: la tutoría virtual (también conocida como e-learning). Para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario este recurso y la formación tanto de los alumnos como del profesorado, así como las funciones de cada uno y conocer las limitaciones de las tics para obtener el máximo beneficio posible.

Palabras Clave: e-learning, Espacio Europeo de Educación Superior, Sociedad del Conocimiento.



Introducción

Estamos inmersos en la mayor revolución tecnológica de todos los tiempos lo que indudablemente ha generado cambios profundos en la sociedad actual. Los últimos acontecimientos acaecidos nos han llevado a estar inmersos en una nueva tendencia sociológica llamada postmodernidad (Bauman, 2004), cuyos principios marcan una forma determinada de vivir, entender e interpretar la realidad. Progresivamente hemos pasado de una sociedad denominada *de la información* a lo que hoy se conoce como *sociedad del conocimiento*. Según Sánchez, Boix y Jurado (2009), el concepto de *sociedad de la información* supone una acumulación o almacenamiento de datos, mientras que la *sociedad del conocimiento* o *del saber* supone la inteligente comprensión, interpretación y metacognición de lo adquirido, a través de una adecuada selección y procesamiento de dicha información. Esta nueva visión de la sociedad ha supuesto grandes cambios para muchos, sobre todo en el ámbito académico.

Entre los cambios más relevantes dentro del contexto educativo está la implantación (en este caso, en España) del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha generado cambios profundos tanto a nivel económico (recursos, personal, etc.), como a nivel legal (nuevos planes de estudios, sistemas de evaluación...) y educativo (rol del profesor, papel del alumno, nuevas metodologías, etc.). Estos cambios no deben ocultar las funciones fundamentales que ha de tener la Universidad (Zabalza, 2002):

- Función socializadora: transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales.
- Función orientadora: revelación de las capacidades individuales.
- Función investigadora y de extensión cultural: aumento del conocimiento de la sociedad.

Cambios de roles en la educación universitaria tras la implantación del EEES

La realidad del EEES ha supuesto el diseño de nuevos planes de estudio de grado y posgrado, la implantación del crédito ECTS, una mayor movilidad del alumnado, pero quizás el cambio más relevante sea la nueva concepción del modelo de enseñanza-aprendizaje. Este binomio enseñanza-aprendizaje cambia de un modelo cuyo eje fundamental se centraba en la enseñanza a uno nuevo donde el centro principal es el aprendizaje (Fernández de Haro y Fernández, 2006). Este cambio de concepción avalado por la implantación del crédito ECTS sitúa al alumnado como protagonista y principal constructor de su propio aprendizaje, pasando el profesor a ser un guía, un asesor, un facilitador de herramientas para el aprendizaje (no un transmisor de conocimientos). Este nuevo modelo diseñado dentro del EEES ha sido consecuencia de los propios cambios acontecidos en la sociedad actual. El ser humano no tiene capacidad para almacenar y memorizar la cantidad de información que le invade en la actualidad, por tanto, será fundamental que el docente fomente aprendizajes de orden superior para que así el alumnado aprenda a observar, seleccionar y discriminar información. El profesor universitario está siendo un elemento crítico en la implantación de este nuevo sistema de educación superior. Tal y como ya señalaba Valcárcel (2004), es necesario dedicar tiempo y esfuerzo a su mentalización, formación e implicación en los nuevos planes.

Por tanto, se opta por un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado en el que el estudiante aprende de manera independiente a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea (Gairín, Feixas, Gillamón, Quinquer, 2004). El profesor universitario deberá dedicar gran parte de su actividad a guiar y orientar al alumnado, centrándose en enseñar para comprender, en promover el aprendizaje autorregulado o el logro de la autonomía moral e intelectual y en promover el aprendizaje cooperativo (Mingorance, 2001).



En este sentido, según García-Valcárcel (2008), el sistema educativo debe ir transfiriendo la responsabilidad y control del aprendizaje de los profesores a los discentes, para llegar a ser capaces de poder construir su propio aprendizaje. Por tanto, el alumnado ha de disponer de tiempo no solo para buscar la información, sino para reflexionar sobre ella y asimilarla. Deberá desarrollar habilidades de liderazgo, toma de decisiones, resolución de problemas, razonamiento crítico, habilidades interpersonales y sociales, etc (Monereo y Pozo, 2003), para buscar información pero también para pensar sobre ella y asimilarla.

Uno de los elementos fundamentales que va a ayudar a que docentes y estudiantes asuman estos nuevos roles va a ser el plan de acción tutorial. El alumnado necesita nuevos espacios de aprendizaje más allá del aula tradicional, pudiendo ser estos las bibliotecas, salas de informática, seminarios, laboratorios y como no, el despacho del profesor. La acción tutorial supone el establecimiento de comunicación entre profesor/a y alumno/a, comunicación que será fundamental para que el profesorado pueda ejercer su papel de guía y tutor, y asimismo, para que el alumno/a pueda ir construyendo sus propios aprendizajes.

El papel de la tutoría en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior

La tutoría educativa no es una función nueva del profesor universitario ya que ha sido una tarea que se ha desarrollado desde los orígenes de la institución universitaria. Lo que si es evidente, que con la implantación del nuevo modelo educativo centrado más en el aprendizaje del alumnado que en la enseñanza del docente, la tutoría se hace más necesaria (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006).

La tutoría ha sido definida como un conjunto de actuaciones dirigidas a apoyar el pleno desarrollo personal y académico del estudiante universitario, considerándose como un indicador de calidad (Gairín, Feixas, Franch, Gullamón y Quinquer, 2003-2004). Además la tutoría puede suponer una fuente de motivación para los alumnos/as ya que a través de ellas el alumnado percibe el grado y tipo de ayuda que el profesor/a está dispuesto a prestarles.

Tanto las tutorías individuales como grupales van a ser dos tareas fundamentales tanto para el alumnado como para el profesorado. Estas dos estrategias favorecen el establecimiento de un nuevo espacio de aprendizaje, de reflexión, de debate, solución de problemas, en definitiva de orientación al estudiante, ya sea a nivel formativo, profesional o personal.

Por otro lado, la incorporación de las nuevas tecnologías al campo educativo han dado lugar a una nueva modalidad de tutoría: la tutoría virtual. Esta modalidad ya no sólo es propia de la educación a distancia sino que también supone un recurso más para muchos profesores y estudiantes de la educación presencial. Las tutorías virtuales son entornos de comunicación complementarios donde el contacto real no es posible. Este nuevo recurso si se utiliza de forma organizada y adecuada, supone un revulsivo que ofrece la posibilidad de guiar al alumnado, mandarle tareas, evaluar resultados, proponer mejoras y lo más importante, ayuda a solventar problemas puntuales de gran importancia para el alumnado que le permiten seguir avanzando en su aprendizaje.

Tutorías virtuales

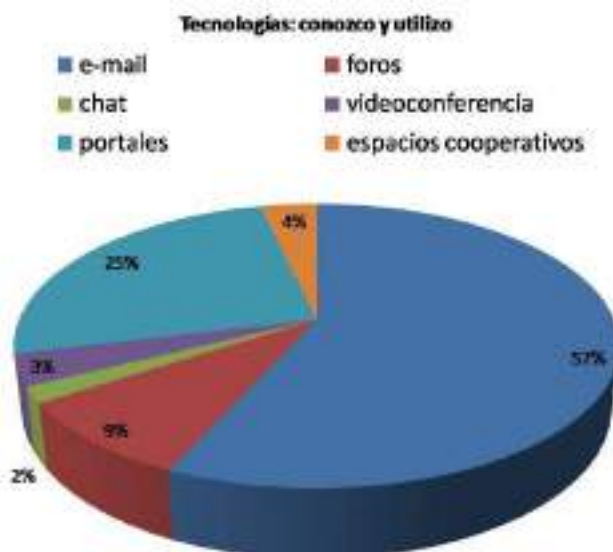
A las tutorías virtuales se les conoce como e-tutorías. Echeverría (2004) define la finalidad de la e-tutoría como la de facilitar a los alumnos todas las herramientas y ayudas necesarias para que puedan conseguir con éxito tanto las metas académicas como personales y profesionales que les plantea la universidad. Debe facilitar la integración en la universidad, información sobre el mercado laboral, acompañarle en su trayectoria académica. Para ello es necesario dotar a la tutoría de una planificación, una evaluación y una estructura. *Planificación* de los objetivos, de las expectativas, de



cómo se va a llevar a cabo, de la disponibilidad y actividades para ello, de los diferentes recursos. *Estructurar* el trabajo por parte tanto del mentor como del alumno. *Evaluar* los resultados obtenidos en relación con próximos cursos. Comprobar si ha sido efectiva y de qué forma ha contribuido al desarrollo personal, social, laboral y académico de los alumnos, si ha contribuido en el rendimiento académico.

El uso de las tics aplicadas a las tutorías supone el eliminar los obstáculos espacio/tiempo entre el profesor y el alumno, que exista un mayor intercambio de información, tanto formal como informal y fomenta una igualdad en dicho intercambio, haciendo menos visibles las etiquetas sociales. Pero para poder obtener el máximo beneficio de las e-tutorías es necesaria la formación del profesorado. No solamente acerca de la importancia de las tutorías en el aprendizaje del alumno, sino también sobre las nuevas tecnologías en sí mismas.

Existen sistemas de tutorías asíncronos, mediante foros (permiten acceder a todos los alumnos a las noticias de interés, avisos, sugerencias, aclaraciones) o el correo electrónico (facilita intercomunicación profesor-alumno en las tutorías, a la vez que a los alumnos entre sí); o bien, síncronos como los chats (son conversaciones on-line en las que el tutor muestra su disponibilidad de horarios y promueve las relaciones entre los alumnos), la pizarra electrónica (la cual enriquece el chat aportando información incluso de forma gráfica) y la video conferencia. La figura que se presenta a continuación recoge la frecuencia con la que se utilizan diferentes herramientas en la e-tutoría (Unesco, 2008).



Las tutorías a distancia pueden ser individuales, grupales, obligatorias y voluntarias. Siempre abiertas a las necesidades de los alumnos (Castillo, Contreras, García, Illana, Martín, Parrón y Valenzuela, 2005). Los nuevos roles que debe asumir un tutor que utilice la vía virtual son de importancia en cuatro áreas diferentes: social, pedagógica, técnica y de dirección. En relación a la social debe crear un buen ambiente de colaboración, en el técnico debe de crear las normas para asegurar un buen funcionamiento, en cuanto al área pedagógica es el eje central. Los e-tutores deben ser según Llorente (2006): a) Consultores de la información: deben buscar recursos y materiales. Orientar al alumno en el acceso a esta vía, b) Colaboradores en grupo: deben apoyar la tutoría grupal. Favoreciendo la resolución de problemas, la cooperatividad, c) Facilitadores del aprendizaje: han de ayudar a los alumnos a saber cómo estudiar, dotarles de habilidades, proveerles de diferentes recursos, hacer que reflexionen que desarrollen la crítica, ayudarles a elegir el mejor camino en su



desarrollo tanto académico como profesional y personal, d) Supervisores académicos: deben saber diagnosticar las necesidades de los alumnos, retroalimentarles y guiarles y e) Desarrollar actividades para la autoevaluación.

Según Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003), el tutor ha de ser facilitador de información relevante extra al contenido de las clases, fomentando la ampliación y favoreciendo el ritmo individual de los alumnos. Organizador de las conversaciones, guiando, moderando, dejando lugar a los silencios, a la reflexión. Motivador del rendimiento, dando confianza al alumno, disminuyendo su miedo al fracaso, aumentando la empatía, recordándole sus pequeños logros, admitir diferentes niveles de participación, reforzando y modelando comportamientos apropiados. Evaluador del aprendizaje desde el inicio hasta el final, teniendo en cuenta el durante. Coordinador de la comunicación, promoviendo las aportaciones, cuidando la proporción para que todos participen evitando así monopolizaciones. Líder, en el sentido de que sea admirado por los alumnos, les ayude, les oriente y les apoye en todo momento.

El tutor debe *motivar* a los alumnos. Darles retroalimentación. Creando condiciones de trabajo, resolviendo dudas, no dejándolo solo, haciendo trabajos en grupo (prácticas de laboratorio, pequeñas investigaciones...). Alentar su participación. Debe hacerles un *seguimiento* y darles *apoyo*. Estas actividades son básicas en las tutorías. Diseñar actividades, diagnosticar los problemas, disponibilidad de material didáctico que le refuerce, le amplíe información. El apoyo es especialmente importante en ciertos momentos: principio de curso, final o exámenes. El tutor ha de ser un referente. Llevar un control, orientar en estilos de trabajo. Debe planificar las tutorías. On-line puede atender a todos los alumnos, aunque no puedan asistir de forma presencial, esto también es importante (García-Valcárcel, 2008).

Por todo esto, las funciones del e-tutor on-line según Cornide (2007) son facilitar el aprendizaje de sus alumnos, conocerlos, organizar el grupo y decir mediante qué medios y qué recursos. Concretamente las amplían quedando en su totalidad de este modo:

1. Conocer a los alumnos: Tener una ficha de cada uno de ellos. Pasarles un cuestionario inicial comprobando preferencias, metas, expectativas, disponibilidad y conocimientos previos
2. Informarles acerca de las normas establecidas: que sepan cuáles son los objetivos, que se espera de ellos, el cronograma, las aportaciones que deben realizar y mediante qué manera
3. Aconsejarles: La experiencia de años anteriores les puede ser útil. Se debe ayudar a su organización, a sus estrategias de estudio
4. Es bueno dirigirse a ellos tanto de forma individual como grupal
5. Reforzar las aportaciones, dirigiéndolas en la dirección oportuna
6. No desalentarles si no participan
7. Explicitarles claramente sus tareas
8. Marcar plazos cortos para sus las aportaciones cuando son grupales especialmente
9. Dar información cualitativa de las actividades y trabajos que realicen



10. Cuidar el lenguaje escrito teniendo en cuenta que no existen la comunicación no verbal, lo que escribamos puede ser malinterpretado por lo que debemos de tener especial precaución. Guardar a su vez todos los correos y comentarios en caso de problemas y de reproches.

También el e-tutor debe (Fernández, 2003) compartir con los estudiantes el entusiasmo por su asignatura: realizar un blog con tus datos en el que explique por qué te gusta la asignatura, preferencias... una página personal, facilidad para comunicarte con los estudiantes adaptándote a sus características, explicando de manera sencilla las dudas, demostrarles a todos los alumnos que te importan y que los respetas, llamarlos en los foros y clases por sus nombres, animarles a que aporten cosas aunque se equivoquen no pasa nada, aclarar dudas en foros, mails, y haciéndoles pequeños tests de autoevaluación de forma continua, compartir con ellos su proceso de aprendizaje, hacer que sean autónomos, que puedan adaptarse e improvisar ante las demandas que van surgiendo, desarrollar en ellos estrategias de comunicación, hacer listas de distribución, incentivando así la unión del grupo y establecer un compromiso general entre todos los miembros del grupo.

Conclusiones

La universidad española debe garantizar con éxito que su alumnado sea capaz de crear un entorno personal de aprendizaje en el que las tutorías virtuales tengan cabida y no sólo esto, sino que además éstas se conviertan en herramienta útil para la construcción de su propio aprendizaje. Para ello, es necesario que la universidad no sólo ofrezca el marco conceptual y operativo desde dónde garantice esta función docente, sino que es prioritario que se establezcan medidas en las que la integración de este nuevo esquema pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante se convierta en una realidad.

Es por ello que la aspiración a la excelencia docente debería ser el objetivo o la meta a tener en cuenta por cualquier profesor universitario y esto no se consigue si no es a través de la comprensión de la acción tutorial como base de la acción docente. Donde el proceso de enseñanza-aprendizaje debe pasar inexcusablemente por, que profesores y estudiantes compartan de manera crítica y reflexiva el conocimiento y sean los primeros los que orienten y guíen el proceso en el que el alumnado se ve inmerso durante los años de formación en la universidad.

Referencias Bibliográficas

- AUZMENDI, E.; SOLABARRIETA, J. Y VILLA, A. (2003). Como diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on-line. Colección Cuadernos monográficos del ICE, nº 11. Bilbao, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto.
- BAUMAN, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI
- CASTILLO, O.; CONTRERAS, A.; GARCÍA, E.; ILLANA, A.; MARTÍN, R.; PARRÓN, M. Y VALENZUELA, J.C. (2005). Tutorías virtuales. ¿Realmente tutorías? http://www.eup.ulpgc.es/XIIICUIEET/Ficheros/Ponencias/21_SEP/Sala_2/PON-C-04.pdf
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006). Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Madrid. MEC. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. <http://www.mec.es/educa/ccuniv/>
- CORNIDE, M. E. (2007). *Realización de tutorías en e-learning*. Madrid: Forem.
- ECHEVERRÍA, B. (2004). Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad. En *Letras de Deusto*, 103 (34).
- FERNÁNDEZ DE HARO, E. Y FERNÁNDEZ, M. (2006). Capítulo 1: El Espacio Europeo de Educación Superior. En J.L. Benítez, A. B. García, F. Justicia y J. de la Fuente. *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: Investigaciones recientes*. Madrid: EOS.



- FERNÁNDEZ PINTO, J. (2003). *Tutorías virtuales: acortando distancias a través de la comunicación electrónica*. Espéculo. Revista de estudios literarios. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; FRANCH, J., GULLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2003-2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la Universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el escenario del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (1), 61-77.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14 (2), 1-14. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm
- LLORENTE, M.C. (2006). El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. En EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20.
- MINGORANCE, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo (coord.): *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ, A., BOIX, J.L., JURADO, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 34, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/n34.html>
- UNESCO (2008). Informe *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París: UNESCO.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Reseña Curricular de la autoría

Guadalupe Alba Corredor. Becaria FPU (Formación del Personal Universitario) en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Ha asistido a cursos de entornos personales de aprendizaje en la formación universitaria, así como de docencia en este mismo ámbito.

Ana Justicia Arráez. Becaria FPU (Formación del Personal Universitario) en el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Granada. Actualmente está inmersa en el periodo de investigación del doctorado cuya línea de investigación está relacionada con la prevención del comportamiento antisocial en contextos educativos.

María Fernández Cabezas. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Granada. Ha participado en diferentes cursos sobre la acción de las tics en la tutoría en la educación superior, tanto como alumna como ponente.



UNITV: FORMACIÓN DE CALIDAD A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN UNIVERSITARIA

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Ponce Guardiola, Daniel

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Campus Universitario "El Carmen", Avd. Tres de Marzo s/n, 21071, Huelva, ESPAÑA
ponceguardiola@gmail.com

Urbano Cayuela, Rosalía

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Campus Universitario "El Carmen", Avd. Tres de Marzo s/n, 21071, Huelva, ESPAÑA
rosaliauc@hotmail.com

Resumen: En España, las universidades han optado por agregar recursos audiovisuales a los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la integración de contenidos en los portales de televisión corporativos, el uso de tecnologías de la Información y la comunicación y el uso de Internet; con ello se potencia a la docencia e investigación mediante la divulgación de los contenidos a través de los medios audiovisuales en red. La Universidad de Huelva a través de Red.es y con la colaboración del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, cuenta con uniTV, el canal de televisión universitario, donde la investigación, la formación, la divulgación y la ciencia son los pilares que fundamentan la producción audiovisual, un portal que cuenta con televisión a la carta y emisión en directo. UniTV pretende, mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación a través de internet y de la tecnología streaming, alcanzar un acceso universal para divulgar sus actividades y conseguir que la educación, la investigación, los proyectos, ciclos de conferencias e información institucional se expanda hacia la comunidad universitaria y el resto del mundo.

Palabras Clave: uniTV, televisión universitaria, vídeo didáctico, píldora formativa, divulgación.



1. Integración de contenidos audiovisuales digitales en la enseñanza

El inicio de la utilización de medios audiovisuales en la educación viene de la mano del uso de recursos multimedia, que según Bartolomé (1998), «la palabra *multimedia* en educación ha sido utilizada desde mucho antes que fuera incorporado al léxico de los soportes comunicativos. Se hablaba de programas de enseñanza multimedia que utilizaban la radio, la televisión y la prensa para alfabetizar o enseñar idiomas», pero que para los que se han «acercado a los sistemas multimedia desde una trayectoria ligada al audiovisual y al vídeo interactivo, los Sistemas Multimedia siempre han sido sistemas comunicativos» que han visto como «de ser *organizadores de la información* están pasando a ser *instrumentos de comunicación*» gracias a la introducción de nuevas tecnologías, con los nuevos soportes digitales y a las transformaciones que están generando los ordenadores.

Los lenguajes audiovisuales actuales han creado una cultura de la imagen en movimiento y la escuela, como institución en la que principalmente se utilizaba el medio oral y el escrito, no nos prepara; pero Internet puede soportar esos modelos tradicionales de educación, o lo que lo mismo pedagogía tradicional pero a distancia, y a la vez está surgiendo un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje fundamentado y no sólo en las formas de comunicación en tiempo real, como son las videoconferencias, sino también en técnicas didácticas de aprendizaje cooperativas y colaborativas (Salinas, 1995a).

El vídeo digital comparte un tronco común con el cine y la televisión, las diferentes tecnologías que utilizan y las distintas funciones sociales que desempeñan son las que establecen los distintos códigos de representación. El vídeo digital es relativamente parejo a las técnicas de televisión, tanto a las del directo como a las de bajo demanda, pero podemos encontrar una serie de diferencias precisas que los distinguen. «Sí bien ambos pertenecen a un modelo unidireccional de comunicación, la televisión pertenece al grupo de los mass-media, mientras que el vídeo es más un self-media... lo que supone que tienden a diferenciar cuantitativa y cualitativamente a los receptores». La televisión está dirigida a grandes grupos de receptores heterogéneos que son receptores, mientras que el vídeo va dirigido a reducidos grupos homogéneos donde los usuarios se pueden convertir en receptores/emisores lo que le convierte en un medio fácil para el uso educativo (Aguaded, 2000).

El vídeo como medio didáctico viene precedido de la distinción entre vídeos educativos y vídeos didácticos, conceptos que podemos diferenciarlos por:

- «Vídeo educativo» son aquéllos que no están producidos para ser incorporados en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, pero que sin lugar a la duda son educativos en potencia y eficaces con un análisis pedagógico y una propuesta de aplicación para el aula».
- «Vídeo didáctico» son aquéllos que están «diseñados, producidos, experimentados y evaluados para ser insertados en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de forma creativa y dinámica».

Continúa Cebrián (2005) aclarando que dentro de estos dos tipos de vídeos, los «Vídeos Didácticos» son los que normalmente vienen acompañados de sus correspondientes guías, nos facilitan mapas conceptuales o índices, una orientación pedagógica, suelen informar del nivel educativo al que va orientado, el área o los contenidos. Mientras que «En el caso de los vídeos educativos, requieren por nuestra parte de un proceso de adaptación al aula, de creación de un proyecto de explotación pedagógico; de esta forma se convierten en vídeos didácticos».

Dentro de la tipología de vídeo didáctico podemos contextualizar a la píldora formativa u objetos de aprendizaje, que son vídeos de una corta duración entre 5 y 10 minutos que disponen de una unidad con objetivos propios, con una estructuración de la información que permiten su utilización de un



modo autónomo, que se pueden estructurar dentro de un módulo, en una etapa y en un apartado, siendo el apartado la unidad mínima de contenido o píldora educativa.

2. Televisión en la formación universitaria

En los últimos años, Según Aguaded y Ponce (2012) las universidades españolas han optado por incorporar el vídeo a los procesos de formación mediante la integración de portales corporativos de televisión en Internet; con ello pretenden dar un impulso a la investigación y a la docencia mediante la integración y uso de medios audio-visuales. Casi todas las universidades españolas cuentan con servicios de distribución de vídeo por internet con la creación de portales web de TV universitaria y con iniciativas como las promovidas por la Asociación de Profesionales Audiovisuales Universitarios (APAU) en las Jornadas «Contenidos audiovisuales en red» en las que se reúnen los Servicios Audiovisuales de las diferentes universidades españolas (SAVUES); desde donde pretenden agrupar los contenidos audiovisuales universitarios, para promover «el diseño y desarrollo de una plataforma compartida, que integre el conjunto de los repositorios de contenidos audiovisuales universitarios, y que los ordene y seleccione de manera accesible para los usuarios».

Los avances que se han producido en cuanto a la distribución de vídeo con la utilización de tecnologías «streaming», con la transmisión de flujo constante de datos y sin la necesidad de bajar previamente los archivos, han facilitado la inserción de vídeos on-line dentro de las páginas web de las cadenas de televisión y de las instituciones en general. Es una novedosa forma de hacer una televisión «a la carta», un servicio «bajo demanda» mediante el cual los usuarios tienen la posibilidad de usar los contenidos audiovisuales que se encuentren en la programación del portal web, a la vez que la tecnología streaming posibilita una nueva modalidad de consumo del vídeo de una forma directa, o «retransmisión en directo».

La importancia que tienen las tecnologías aplicadas a la docencia no se limita a escenarios especiales sino que llegan hasta el aula y «parece claro que las audiovisual de uso educativo (Salinas, 1995b).

En la actualidad, las universidades deben compartir su experiencia de uso de esas herramientas y avanzar en la definición de estándares», hay diferentes foros internacionales e «Iniciativas como el proyecto ARCA desarrollado por la Universidad Carlos III de Madrid basado en la federación de contenidos, que podrán ser de cualquier tipo (videojuegos, simulaciones, vídeos, audio, documentos, ejecutables, etc.) facilitan la publicación tanto de contenidos públicos como privados. El tipo de acceso y visibilidad definido por la propia institución. Se elige para la representación de los metadatos el formato RSS 2.0. Este formato será enriquecido mediante la utilización de espacios de nombres que permiten añadir más semántica a los contenidos. Los espacios de nombres utilizados son: Google Base Events, Yahoo mrss, iTunes, GEORSS, Creative Commons, con estos espacios de nombres se mantendrá la compatibilidad del sistema con otros portales como Google vídeo» (Barro, 2010: 117-119).

Con la iniciativa de Apple, que surge en el marco de iTunes, se nos permite derribar las barreras que limitan el aprendizaje en el terreno del vídeo digital. iTunes U nace en mayo de 2007 y se ha convertido en una plataforma de referencia para publicar contenido educativo gratuito en formato digital. Se trata de un medio revolucionario mediante el cual las universidades e instituciones educativas pueden ofrecer contenidos de audio y vídeo a sus alumnos, permitiendo realizar búsquedas, descargas y reproducciones de los materiales de formación y curricular de un modo fácil. La importancia e interés de iTunes U se muestra con la integración de 418 universidades, entre las que se encuentran ocho universidades españolas, que están aportando contenidos multimedia, documentación escrita, vídeos, audio y materiales de apoyo en menos de cinco años.



3. Generadores de contenidos digitales

El Ministerio de Industria a través de la Entidad Pública Empresarial Red.es y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), se suscribe al Convenio Marco de Colaboración para el desarrollo y la ejecución del programa «Profesionales Digitales» para el impulso de la industria nacional de contenidos digitales desde las universidades.

Un programa enmarcado en el Plan Avanza2 dentro del «Desarrollo del Sector TIC» cuyos fines son impulsar el desarrollo de nuevos procesos, contenidos, servicios TIC, productos y aplicaciones, teniendo como prioridad básica la promoción para que el sector industrial español participe en la construcción de la Internet del Futuro y en el desarrollo de contenidos digitales.

Este programa nacional tiene como objeto promover la industria de los contenidos digitales mediante la implantación de centros de producción y experimentación que posibiliten a los profesionales y estudiantes una formación desde las universidades públicas españolas a la vez de impulsar convenios de colaboración, dentro del sector de contenidos digitales, entre empresas y universidades.

La Universidad de Huelva presentó el proyecto WebTV en el año 2010 para su desarrollo en el marco del programa «Profesionales Digitales», en su segunda convocatoria, teniendo como bases de actuación las siguientes:

- Solucionar técnicas para la creación de un estudio de producción y experimentación con el fin de adoptar una televisión digital, con posibilidad de realidad virtual, diseño gráfico, plataformas de efectos digitales o edición avanzada de audio y vídeo, que permite a la Universidad de Huelva el desarrollo de alumnos y profesionales en la producción, distribución y publicación de los contenidos audiovisuales.
- Experimentar un programa de iniciativas formativas para estudiantes y profesionales del sector con un perfil técnico-artístico, definiendo módulos formativos, másters y cursos de especialización en materia audiovisual para promover la formación y la cultura en este entorno.
- Reforzar actuaciones conjuntas que faciliten el intercambio de experiencias y compartir el conocimiento para difundir y poner en valor los resultados obtenidos.

Un proyecto presentado que se adaptaba a la convocatoria de Red.es, contando con la participación de la Unión Europea y financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). El proyecto fue seleccionado por la Comisión de Seguimiento y se suscribió un Acuerdo de Adhesión entre la Universidad de Huelva y Red.es, en el que se concretaron las actuaciones necesarias a realizar.

El Programa ha facilitado la dotación del equipamiento técnico y las soluciones específicas para la producción de contenidos audiovisuales digitales, ha facilitado asimismo la distribución y publicación de los mismos, con la creación de una televisión digital que cuenta con edición avanzada de audio y vídeo y un sistema de distribución de contenidos a través de un repositorio en la Internet.

4. Producción de contenidos audiovisuales

La Universidad de Huelva cuenta con infraestructuras avanzadas tecnológicamente en un centro de producción y experimentación de contenidos digitales, que según Aguaded y Ponce (2012) «le permite tener la capacidad de crear contenidos digitales de valor para la comunidad universitaria, así como para la sociedad en general desde un punto de vista docente e investigador con la opción de poder compartir el conocimiento que se genera al resto del mundo».



Con la dotación tecnológica disponible en el estudio, se realiza una formación de calidad en la edición y elaboración de contenidos digitales. Y no sólo de formación al alumnado, sino también de forma permanente al profesorado y profesionales del sector.

En la Universidad de Huelva no se dispone de ninguna titulación relacionada con la Comunicación o el Periodismo y esto resalta con la carencia generalizada de profesionales para el desarrollo de contenidos digitales, siendo ésta suplida por profesionales licenciados en universidades externas o profesionales de los medios audiovisuales en la educación, como son los egresados del reciente Máster Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual.

Para la consecución de los objetivos generales del proyecto de televisión universitaria, se actúa sobre las siguientes líneas:

- Creación y dotación tecnológica de un estudio de televisión, para la grabación, producción y experimentación.
- Elaboración de un plan formativo integrado en el currículum docente para formar a los alumnos y profesores en la creación de contenidos audiovisuales digitales.
- Ejecución del proyecto de difusión y distribución de los contenidos producidos mediante el uso de tecnología streaming.

La integración e instalación de los equipos técnicos se encuentran en un espacio de 45m² divididos en tres zonas delimitadas, una como set o estudio de grabación, una segunda zona de producción y una última para la formación y experimentación.

El estudio de grabación dispone de un espacio de 23m² y cuenta con un equipamiento de dos cámaras de vídeo profesional DV/HDV para la captura de imágenes, un sistema de grabación de audio compuesto por micrófonos inalámbricos, de sobremesa y de ambiente, parrilla de iluminación elevada con focos de luces claves, de relleno y fondo, con cicloramas verde y blanco de fondo para la realización de croma-key.

Dentro del área de control y producción se encuentra un mezclador de vídeo SE800 de Datavideo con panel de 4 monitores de entradas de vídeo y dos de 7" para preview y emisión, mezclador de audio y monitorización de sonido, sistema intercom ITC-100, magnetoscopio y grabación en disco duro y sistema informático para la post-producción.

Para el montaje y la experimentación está equipado con 10 puestos informáticos en los cuales se encuentra instalado el paquete informático Adobe Creative Suite CS5 que le permite al personal de post-producción, a profesores y a estudiantes no sólo obtener resultados óptimos con una herramienta de diseño gráfico y postproducción completamente asentada en el mercado profesional, sino que también le ofrece la posibilidad de experimentar, sin necesidad de acudir a otro tipo de software».

5. Repositorio audiovisual de la Universidad de Huelva

La Universidad de Huelva ha optado por la solución ePresence para el alojamiento de los contenidos audiovisuales producidos, en la dirección web <http://unitv.uhu.es>; un desarrollo de código abierto de la Universidad de Toronto en Ontario, Canadá, que posibilita la distribución web de difusión de contenidos por internet «webcasting», residente en un servidor propio con S.O. Windows 2008 server, con 1 TB para contenidos y 10TB para backups. El sistema transmite las presentaciones en numerosos formatos multimedia, incluidos Flash, Real Media, Windows Media o Mp4, entre otros, con



lo cual al publicar los contenidos no es necesario tener en cuenta el sistema operativo, el ancho de banda o el navegador elegido por el usuario final.



Imagen nº 1. Repositorio UniTV

La opción integrada en la estación de captura de ePresence para vídeos enriquecidos complementa el alojamiento de vídeo y audio en el repositorio, la cual nos permite que el contenido adicional en Power Point se envíe a los usuarios remotos como imágenes instantáneas estáticas o como secuencias de vídeo Flash (FLV), en función del volumen de movimiento de imagen en la pantalla y en sincronía con el audio y el vídeo. Una vez publicado el evento, las instantáneas son analizadas mediante la utilización de un reconocimiento óptico de caracteres (OCR), el contenido se indexa y se agrega a una tabla de contenidos y al motor de búsqueda, con lo que se obtiene un archivo de multimedia por el que se puede navegar y en el que podemos realizar búsquedas de textos. Una vez publicados el evento, el software de gestión de la aplicación nos permite realizar una serie de ediciones en los contenidos, como son la incorporación de subtítulos en archivos .srt, un fichero que utiliza el formato subrip para almacenar la información del subtítulo y que contiene la estructura del dialogo del vídeo para poder utilizarlo como textos sobrepuestos en diferentes idiomas.

El repositorio está compuesto por un encabezado que incluye imagen corporativa del canal de televisión universitaria junto al logotipo de la Universidad de Huelva sobre un fondo de mallas característico de las cabeceras de entrada y créditos de los contenidos; en la esquina superior derecha se encuentra ubicado los apartados para registrarse, acceso para usuarios registrados y un apartado de búsquedas. La estructura y organización de la plataforma está basada en la agrupación de los contenidos en 24 categorías diferentes, una para cada Facultad, Congresos y Jornadas, Actos Institucionales, Entrevistas, Noticias, Novedades, Polimedias y Servicios, entre otras; desde su comienzo en marzo de 2010 la televisión universitaria a evolucionado en distintas etapas, un comienzo de puesta en marcha en el que se dota a la Universidad de la infraestructura necesaria para el set de televisión y el equipamiento de post-producción, una fase de experimentación con las primeras grabaciones y producciones para comenzar en septiembre de 2010 con la inclusión de vídeos en el repositorio. Hasta la actualidad, en dos años de trayectoria, la Universidad de Huelva cuenta con un total de cerca de 600 producciones alojadas en el repositorio.

La distribución de contenidos se realiza mediante la barra de menú que se encuentra alojada en la parte inferior del banner cabecera y que está compuesta por cinco enlaces a páginas específicas del repositorio, una de «Inicio» donde se encuentran las diferentes categorías que componen el portal con sus correspondientes contenidos, «Calendario» donde se nos informa de un modo detallado sobre un diario de eventos de los contenidos publicado y próximos directos; en «Eventos» podemos encontrar el contenido de todos los vídeos ordenados de un modo descendente con relación a la fecha de su publicación, «Contacto» nos redirecciona a la web del Servicio de Enseñanza Virtual, al



portal web de UniTV y a su enlace directo de email; en el apartado «UniTV» se realiza una descripción de los diferentes servicios disponibles en el repositorio.

El repositorio permite que los contenidos sean publicados de un modo con libre acceso o la posibilidad de la creación de categorías con acceso restringido mediante la utilización de clave. Dentro de una determinada categoría con acceso libre es posible, de igual modo, la utilización de password para restringir el visionado de un determinado contenido o solo hacerlo accesible a los usuarios registrados en la plataforma.

Como forma de integración en la Web 2.0, el repositorio nos permite la comunicación bidireccional mediante la utilización de comentarios en los eventos publicados y la utilización del chat en los eventos en directo; para el uso de estas herramientas comunicativas es necesario encontrarse registro en el sistema mediante un simple formulario en el que constan nombre y dirección de correo electrónico, junto al usuario y contraseña. También se nos posibilita el enlace con las diferentes redes sociales para la publicación y difusión de los contenidos generados en Facebook, Twitter o Tuenti entre una gran variedad de redes.

Junto a los vídeos publicados, una vez se están reproduciendo, en la pantalla principal se encuentran la URL y el código embebido, dos posibilidades que facilitan la integración de contenidos en otras webs, blogs, campus virtuales o plataformas de teleformación como es el caso de Moodle en la Universidad de Huelva. También podemos encontrar la información relacionada con el vídeo en los metadatos, donde se incluye el título, descripción, fecha de publicación y presentador. En el menú «Eventos», junto a la relación de todos los vídeos publicados, se encuentra el calendario de eventos en directo con los enlaces a los mismos y la información del título, descripción, fecha y hora de los próximos actos que se emitirán.

6. UniTV, canal de televisión universitaria

La Universidad de Huelva presenta, el pasado año 2011, el canal de televisión universitaria en un acto retransmitido en directo. UniTV mediante la utilización de nuevas tecnologías pone en marcha la televisión IP o WebTV que mediante un nuevo formato se da a conocer como un recurso docente y de divulgación científica que facilita la información a docentes, investigadores y alumnos. «El canal de televisión de la Universidad de Huelva, UniTV, pretende mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y a través de internet, alcanzar un acceso universal para divulgar sus actividades y conseguir que la educación, investigación, proyectos, ciclos de conferencia e información lleguen a la comunidad universitaria y al resto del mundo».



Imagen nº 2. TV a la Carta



«Desde el Vicerrectorado de Tecnologías y Calidad, y a través del Servicio de Enseñanza Virtual, se gestionan los recursos, se da soporte tecnológico y se facilita el asesoramiento para la producción y emisión de los contenidos audiovisuales para:

- Grabación: UniTV realiza la grabación de las diferentes actividades institucionales, académicas, de extensión, investigación, culturales, deportivas, de congresos y jornadas que se realizan en los diferentes Campus Universitarios en formato SD o HD.
- Producción: UniTV gestiona la edición, realización y montaje de las diferentes grabaciones de documentales, noticias, reportajes y cortometrajes de los eventos grabados incluida la post-producción.
- Emisión en directo: UniTV emite en directo a través de su servicio de Streaming las actividades de interés general de la Universidad de Huelva como soporte a la actividad presencial docente e investigadora y como medio de difusión de los diferentes eventos.
- Alojamiento: UniTV permite el alojamiento de contenidos audiovisuales al personal docente e investigador y al personal de administración y servicio con la intención de unificar y catalogar los contenidos para acceder desde el aula, o desde cualquier otro espacio, mediante el acceso desde cualquier navegador al Servicio Streaming sin necesidad de instalar ninguna aplicación específica ni re-alizar una descarga previa de contenido»⁶⁵.

El portal se nutre de los contenidos alojados en el repositorio, que cuenta en la actualidad con 360 vídeos, pretendiendo alcanzar la cifra de 500 a final del presente año y poder complementar la divulgación de los mismos de un modo globalizador con la integración en iTunes-U, como nuevo portal de contenidos didácticos audiovisuales.

El acceso al portal web del canal de televisión universitario UniTV puede realizarse mediante dos vías, a través de un enlace directo desde la página web de la Universidad de Huelva cliqueando sobre el icono con el logotipo de UniTV que se encuentra situado en la zona inferior de la página de inicio o a través de la dirección www.uhu.es/unitv.

Una web que en su estructura está compuesto por una cabecera, con un diseño más juvenil, que incluye un fotomontaje compuesto por una alumna de la Universidad que está en interacción con alguno de los apartados específicos del canal, representando la accesibilidad de la comunidad universitaria a su canal de divulgación. La cabecera nos muestra la identidad corporativa tanto de la Universidad de Huelva como de UniTV; a la vez que se nos ofrece la posibilidad de acceder a cuatro apartados diferentes mediante un icono gráfico que facilita el visionado de la página de directos, TV a la carta, programación y TV online.

En la parte superior, bajo la cabecera, se encuentra el menú que nos facilita acceder a la página de inicio, a una de presentación de UniTV, agenda, contacto y solicitudes de servicio, opción que nos permiten solicitar una grabación-producción, una retransmisión en directo o el alojamiento de algún contenido audiovisual creado por el profesorado, alumnado o investigadores de la Universidad.

En el lateral izquierdo de la página de inicio, los contenidos están organizados y estructurados en 22 categorías, con la posibilidad de realizar búsquedas en los metadatos incluidos en cada vídeo; en la columna principal de la página de inicio se realiza la presentación de un vídeo de cabecera que está acompañado de los cuatro más destacados de la colección, ofreciendo de igual modo información

⁶⁵ www.uhu.es/unitv/unitv.php Consultado el 10 de septiembre de 2012.



adicional al vídeo. En la parte inferior se encuentran las presentaciones de los cinco últimos vídeos subidos al portal web.

- «Televisión a la carta» nos ofrece la posibilidad de visualizar todos los contenidos alojados en la web, ordenados de modo descendente con relación a la fecha de su publicación, a la vez que nos posibilita, mediante diferentes formas de acceso, realizar una búsqueda de contenidos partiendo de los últimos vídeos subidos, de los vídeos más vistos o por su orden alfabético.
- «TV online» nos muestra un reproductor continuo en el que podemos visualizar la programación establecida por el portal para ese horario y que podemos consultar en «UniTV Programación», junto a la reproducción se nos muestran los metadatos correspondientes a ese vídeo.
- «UniTV Programación» nos muestra una parrilla que nos ofrece un listado con los contenidos distribuidos en las jornadas de una semana y que se visualizarán en «TV on-line», esta página también nos ofrece la posibilidad de visionar en el momento cualquier vídeo programado.
- «TV Directos», nos muestra un reproductor donde podemos visualizar los actos institucionales, jornadas y congresos, programados y más relevantes, retransmitidos en directo por el canal de televisión universitaria de la Universidad de Huelva.

El reproductor de vídeo es un objeto embebido del que se nutre el portal web para el visionado de los contenidos alojados en el repositorio. Tiene la opción de Play, standby, avance mediante desplazamiento por la barra de reproducción, ofrece información acerca de la duración total del contenido audiovisual y del tiempo transcurrido desde el inicio de su reproducción, con la posibilidad de aumentar o disminuir el volumen del audio y la opción de una visualización a pantalla completa.



Imagen Nº 3. Escenario Virtual

A través de la web 2.0, y al igual que en el repositorio, el portal WebTV nos ofrece la posibilidad de difundir los contenidos a través de las diferentes redes sociales, tomando como impulso fundamental la inclusión de vídeos en la red social Facebook, Twitter o Youtube, a las que podemos acceder para compartir el contenido mediante el icono situado en el lateral inferior derecho del reproductor o a través de los enlaces situados en la parte superior izquierda, en la barra de menú.

Las instrucciones o normativa a seguir para poder solicitar los servicios de grabación-producción, alojamiento audiovisual o retransmisión en directo de algún evento pueden localizarse a través del apartado específico del menú «Solicitudes».

En las diferentes modalidades de solicitud de servicios podemos encontrar, aquellas recomendaciones u obligaciones previas y necesarias para la correcta ejecución de una grabación, producción y posterior categorización de los contenidos, entre otras, podemos mencionar la



necesidad de «disponer del personal colaborador» del evento «que acompañe al personal de UniTV en el apoyo de infraestructura, así como en la seguridad y desplazamiento de los equipos» o la necesidad de «realizar el envío con 7 días de antelación a la fecha de grabación/producción y alojamiento, o 15 días de antelación a la fecha de retransmisión de un directo, sin olvidar como obligación que «el material audiovisual resultante será alojado en el repositorio audiovisual de la Universidad de Huelva, e incluirán el logotipo de la Universidad de Huelva y el de UniTV, como canal de Televisión Universitaria».



Imagen nº 4. Contacto uniTV

«Contacto» especifica la localización exacta del espacio en el que se ubica el estudio de UniTV dentro del Campus Universitario de El Carmen, así como un enlace a Google-Maps para su localización. Con la posibilidad de contactar con el personal responsable del canal de televisión universitario mediante el envío de un formulario de contacto en el que se especifica, el nombre, teléfono, e-mail, así como el asunto y mensaje.

7. Formación en competencias audiovisuales y mejoras en calidad

Desde uniTV se ha apostado en los últimos tiempos por la formación de la totalidad de la comunidad universitaria en competencias audiovisuales, animando no solo a profesores y alumnos a desarrollar este tipo de competencias, mediante:

- Tutorización de alumnado. El pasado curso más de una docena de alumnos provenientes de diferentes campos de formación (másteres, cursos de formación profesional, etc.) realizaron prácticas en la televisión universitaria desempeñando tareas como editores, cámaras o presentadores.
- Cursos de Formación en competencia audiovisual. Ofertados no solo a la comunidad universitaria, sino ampliando la oferta a profesionales del sector externos a la universidad. Un ejemplo lo encontramos en las I Jornadas “La creación Audiovisual al servicio de la comunidad universitaria” llevadas a cabo el pasado mes de junio.

Como mejora en la calidad audiovisual se apuesta vigorosamente por la:

- Utilización de escenarios virtuales 3D en cada uno de las diferentes tipologías de programación (entrevistas, docencia, informativos, etc.).
- Realización de una normativa de utilización de escenarios para Chroma-key donde se detalle las necesidades obligadas a la hora de grabar ante un Chroma.
- Realización de la autorización para los derechos de autor.



- Incorporación de cabeceras y sinfonías corporativas.
- Grabación y edición de producciones en formato HD en 1920x1080 con la utilización del 16:9 o pantalla panorámica con codificación H.264 para su transmisión vía web.

UniTV es una televisión en movilidad. El futuro de uniTV debe ir encaminado hacia las nuevas pantallas de televisión en esta era digital, hacia una TV Interactiva, integrados en la nueva TV social, como único y verdadero fin de una televisión educativa de calidad.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J.I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I.; PONCE, D. (2012). uniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva. *Edmetíc. Revista de educación Mediática y Tic*, nº 1, vol.1; 94-117.
- BARTOLOMÉ, A. (1998). Sistemas multimedia en Educación. En PABLOS, J. y JIMENÉZ, J. (Coords.). *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs; 149-176.
- BARRO, I. (2010). Multimedia en red, en UCEDA, J. et. al. (Dir.). *Universitíc 2010.Evolución de las TIC en el sistema universitario Español 2006-10*; 117-119. (<http://www.crue.org/Publicaciones/universitíc.html>) (24-08-12).
- CEBRIAN, M. (2005). Vídeo y educación (I): Los vídeos educativos versus vídeos didácticos, en CEBRIAN, M. (Coord.). *Tecnología de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide; 83-91.
- SALINAS, J. (1995a). Campus electrónicos y redes de aprendizaje. EDUTECC'95. (www.uib.es/depart/gte/salinas.html) (25-08-2012).
- SALINAS, J. (1995b): Televisión y vídeo educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación. En AGUADED, J. I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad Internacional Iberoamericana. Huelva 103-120. (<http://www.uib.es/depart/gte/tvivedeo.html>) (25-08-2012)

Reseña Curricular de la Autoría

Daniel Ponce Guardiola es Magister en Comunicación y Educación Audiovisual, Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Educación Social; En la actualidad lleva a cabo la Tesis Doctoral titulada «iTunes U: Contenidos Audiovisuales en la Enseñanza Universitaria. Fundamentación, Análisis y Prospectivas.» Dirigida por el catedrático de Universidad el Dr. José Ignacio Aguaded Gómez. En su actividad investigadora, ha desarrollado diferentes publicaciones que se reparten en comunicaciones, artículos, capítulos y reseñas en diferentes revistas con gran índice de impacto de carácter nacional e internacional. Ha participado como ponente en diferentes cursos y talleres, llevados a cabo por el Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Huelva, orientados a la creación de contenidos audiovisuales para la enseñanza universitaria y en la actualidad ejerce funciones como coordinador responsable de producción en uniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva.

Rosalía Urbano cursó magisterio de lengua extranjera en la Universidad de Almería, periodismo por la U. de Murcia, egresada en la especialidad de educomunicación por la Universidad de Huelva. Su experiencia laboral comienza como maestra de inglés en diversos colegios de la provincia de Almería, continúa como profesional del periodismo en medios audiovisuales como Canal 10 TV y Punto Radio. Se incorpora en 2010, desde su nacimiento, a uniTV Canal de Televisión de la Universidad de Huelva enmarcado en el proyecto WEB TV-IP del Servicio de Enseñanza Virtual UHU. Compagina su trabajo en televisión hacia el desarrollo de la locución audiovisual y el doblaje como parte del elenco de Profesionales del doblaje y locución en la escuela Atril de Sevilla. Ha participado como ponente en



numerosas jornadas y cursos de la Universidad de Huelva acerca de la creación audiovisual al servicio de la comunidad universitaria, elaboración de vídeos educativos y la locución en radio y televisión. Tiene artículos y numeroso material audiovisual publicado entre los que destacan los capítulos de libros para alumnos de enseñanza primaria “*Aprovechamiento Energético de la Basura*”, Ahorro de Energías y “El Lobero” *Leyendas e Historias de Almería presentado en Cadena Ser Almería*; tesina “La Otra Televisión de los Jóvenes: Nuevos Formatos Televisivos y Competencias Audiovisuales” dirigida por el Dr. José Ignacio Aguaded Gómez.



LA COMPETENCIA DIGITAL EN EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES. USO DE ORDENADORES, TABLETAS, INTERNET, E-BOOKS Y NARRACIONES DIGITALES EN EL AULA

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación en contextos formativos

Muñoz Vázquez, María

Servicio de Enseñanza Virtual, Universidad de Huelva. Avenida 3 de Marzo s/n, 21007, Huelva, ESPAÑA maria.munoz@cv.uhu.es.

Aguaded Gómez, J. Ignacio

Catedrático de la Universidad de Huelva (España). IP del Grupo de Investigación Ágora (PAI-HUM-648), España. ignacio@aguaded.es

Resumen: En el presente trabajo, analizamos brevemente las diferentes discapacidades que pueden tener los alumnos dentro del aula y como modificar su proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de las diferentes herramientas digitales, donde podemos adquirir una mayor motivación y socialización dentro de la clase; además de incentivar al profesor a buscar diferentes formas de enseñar que complementen la manera tradicional. Para ello es muy importante conocer las diferentes adaptaciones que hay que realizar según el tipo y grado de discapacidad, además de incentivar una formación del docente en el uso de las diferentes herramientas educativas que actualmente existen y que están al alcance de todo aquel que quiera conseguir un mayor rendimiento de sus alumnos/as.

Palabras Clave: TIC, competencia digital, necesidades educativas, educación especial.



Introducción

La sociedad en la que nos encontramos está sufriendo una serie de cambios y de avances tecnológicos que repercute en uno de los aspectos más importantes y de mayor preocupación social, la educación. El sistema educativo, durante estos últimos años, ha ido realizando una serie de adaptaciones para adaptarse a las nuevas generaciones de estudiantes que están emergiendo, donde la enseñanza, basada en objetivos evoluciona hacia una enseñanza por competencias.

Por tanto, este cambio sustancial en la educación debe producirse sobre todo en la manera que tiene el docente de transmitir los conocimientos y los diferentes aprendizajes, y no centrarnos en objetivos simplemente, sino hacer que los alumnos adquieran esas competencias de manera que puedan hacer uso de ellas, primeramente dentro de su etapa de formación y posteriormente a lo largo de su desempeño como profesores de Educación Especial. Entendemos que es eficiente utilizar las TIC para progresar dentro del aula, y por ello pensamos que un buen uso de las mismas puede favorecer una mayor atención y motivación entre el alumnado.

Los avances tecnológicos dentro de la sociedad de la información nos ha llevado a la implantación de las TIC dentro del sistema educativo, observándose esta incorporación como parte fundamental para la formación del alumnado; pero para ello antes se debe dar una adecuada formación al futuro profesorado, consiguiendo una enseñanza de calidad a través de esta nueva competencia, y no haciendo uso de ella de manera superficial; exigiendo así dentro del sistema educativo nuevas formas de enseñar y de aprender, donde el docente debe de transmitir los conocimientos y los diferentes aprendizajes, y no centrarse en objetivos simplemente, sino hacer que los alumnos adquieran esas enseñanzas de manera que puedan hacer uso de ellas, inicialmente dentro de su etapa de formación y más tarde a lo largo de su vida.

Aznárez y Callejón (2006) ya indicaban que «una educación que solo prime la memoria y el dominio de determinadas habilidades tiene cada vez menos sentido en este mundo complejo y cambiante. Debemos desarrollar en nuestros alumnos habilidades y competencias basadas en la complejidad. El conocimiento mal estructurado, poliédrico y en interacción, la enseñanza basada en problemas, el empleo de estrategias de narratividad invitan al alumno a investigar, dialogar, re-construir la información y generar su propio aprendizaje, relevante y significativo. Son algunas de las estrategias desde las que ha de partir la innovación educativa para hacer frente a la sociedad del siglo XXI». La sociedad actual, etiquetada como «la era de la información», dada la importancia que cada vez más adquieren los sistemas informativos y comunicacionales en todos los ámbitos de la vida.

El concepto de competencia

En la trayectoria histórica que ha ido adquiriendo este término hay autores que afirman que proviene del griego «agon y agonistes», refiriéndose a la persona que se prepara para ganar en las actividades olímpicas, de hecho en la investigación que llevó Barriga (2000), sobre el término competencia, destaca que «las competencias, se ubican en el orden de actividades que los griegos llamaban poiética y que comprende la actividad técnico-productiva, por tanto consiste en hacer cosas, no en conocerlas ni en las actitudes que tengamos ante ellas». Sin embargo, a partir de Platón y Aristóteles empieza a percibirse en el término competencia nociones cognoscitivas, es decir, relativo al conocimiento, y no solo a la acción correcta de algo.

A lo largo del tiempo se ha ido añadiendo para un perfeccionamiento del concepto definiciones como la que observó McClelland (1973), donde nos habla que para evaluar con mayor eficiencia es necesario estudiar al individuo directamente realizando un trabajo sin embargo Boyatzis (1982), entiende por competencia las características de una persona relacionadas con una buena ejecución en una tarea determinada. De hecho Levy-Leboyer (1996), destaca el concepto de competencia como

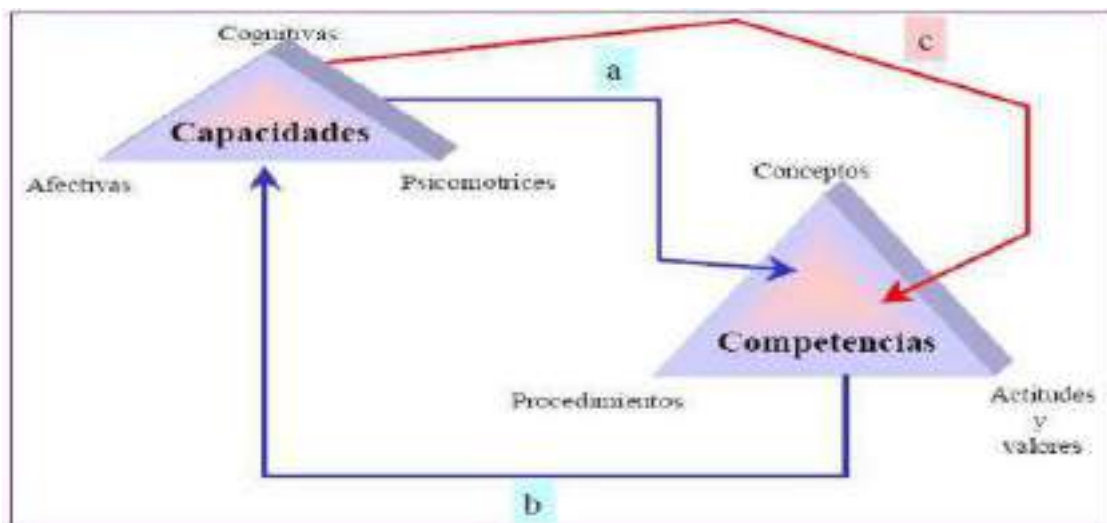


«el conjunto de habilidades, conocimientos y conductas que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de trabajo para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de desempeño satisfactorio propios de cada área profesional» pero aún aquí sigue sin adquirir el término una definición centrada en la educación.

Será Delors (1996) el que empiece a enfocarlo más al ámbito educativo, según él, «la educación debe facilitar a todos, lo antes posible, el pasaporte para la vida, lo que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad» en estas palabras del autor, deja claro que hay una unión entre las competencias y los sistemas educativos de las diferentes etapas, y que hay que buscar una interacción entre ambas y que por tanto «la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, combinándolo con una cultura general suficientemente amplia, dando la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias».

Posteriormente, Perrenoud (1997) define que «una competencia es una capacidad de acción eficaz ante una familia de situaciones que para disponer de ésta se necesita a la vez de conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas».

Por su parte, Fernández (1997) realizó el siguiente ideograma para representar sus planteamientos sobre el significado que tenían para él las competencias:



Ideograma sobre el concepto de competencia (Fernández, 1997).

Este autor plantea que desde las capacidades de un individuo llegaremos a la competencia de este, siempre teniendo en cuenta que estas provienen de una serie de factores distintos entre sí pero que están interrelacionados. A su vez hay que tener en cuenta que las competencias que vayamos adquiriendo, aumentaran las capacidades del individuo, con lo cual nos encontramos ante una espiral que nos hace llegar a la conclusión de que el individuo debe estar en formación permanente. Pero no será hasta González (2002) cuando el término adquiera matices más subjetivos, es decir la define como «una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personales que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente» pero para que esto pueda darse, es necesario una suma de todos ellos expuestos ante una situación real, de nada sirve adquirirlos si después no se han puesto en práctica.



Finalmente, es importante destacar la aportación dada por Argudín (2006), quien centra más el término competencia dentro de la educación, y cuyo resultado muestra que «el concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de «conocer» se traduce en un «saber», entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber; saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado). Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar. La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta. Por tanto en la educación basada en competencias, éstas dirigen el sentido del aprendizaje, y quien aprende lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad».

En este epígrafe se ha realizado un breve y sucinto estudio cronológico del término competencia aportando algunas citas relevantes, donde se ha intentado escoger las definiciones más afines a este término, para así llegar a una mejor comprensión de la temática a tratar: la competencia digital.

La competencia digital

En 1997, con el denominado Proyecto de Definición y Selección de Competencia (DeSeCo), una serie de expertos se reúnen para analizar las competencias que se consideran necesarias para los ciudadanos del mundo moderno, es aquí donde surgen un grupo pequeño de competencias claves, entre ellas la de usar herramientas de manera interactiva.

Posteriormente con la Ley Orgánica de Educación en 2006 aparece como competencia clave «Tratamiento de la información y competencia digital», considerándose como aprendizaje imprescindible. La explicación que en ella aparece es «disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes».

Según el informe del Instituto de Tecnologías Educativas, la competencia digital «es cada vez más importante, no solo como una habilidad en sí misma, sino también como facilitadora de otras habilidades como el trabajo en equipo, aprender a aprender, etc. La tecnología no sólo estimula la creatividad y la innovación, sino que también contribuye al diálogo intercultural y juega un papel importante en la superación de problemas de aprendizaje individuales». Esto es muy significativo, ya que nos está diciendo que esos problemas que podemos hallar en niños con NEE a la hora de enseñar, se pueden ver reforzados con el uso y desarrollo de la competencia digital.

Si estructuramos la competencia digital, Adell (2009) propone los siguientes elementos:



- Búsqueda de información.
- Conocer los componentes básicos de un ordenador.
- Utilizar un tratamiento de textos.
- Encontrar información en Internet siguiendo instrucciones.
- Utilizar recursos digitales para la creación de obras artísticas.
- Fotografía, análisis y tratamiento de imágenes.
- Aplicaciones de diseño y animación.
- Difusión de los trabajos.
- Grabación de música interpretada.
- Comunicarse y colaborar.
- Utilizar medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales.
- Usar distintos soportes digitales.

En el presente trabajo analizamos cuáles son las características que definen esta competencia y la forma en la pueden desarrollarse en el alumnado con NEE y que uso de las nuevas tecnologías podemos dar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La competencia digital en educación especial

Es imprescindible, que los docentes que están realizando la labor de allanar el camino, ofreciendo al alumno con NEE una serie de entornos accesibles, vayan indagando en la forma de encontrar nuevos recursos para alcanzar un nivel de éxito mayor.

Está claro que el promover la competencia digital dentro del aula dota al profesor y al alumno de más herramientas para el aprendizaje, además de nuevas formas de comunicación y de apoyo para aquellas necesidades particulares.

El docente debe aprovechar todos estos elementos para conseguir una mejora en la calidad de vida, integración social, evitando la exclusión. Si partimos de la base dada por Moya (2009), en primer lugar hay que tener en cuenta el tipo de discapacidad que nos podemos encontrar:

- **Discapacidad visual:** tienen a su disposición los “revisores de pantalla” que permiten interpretar la pantalla a través de una línea Braille añadida al teclado sumado a un sistema de voz. En el caso de no ser ciego total, solo habría que realizar una serie de adaptaciones como el tamaño de la fuente, los contrastes y colores, el puntero del ratón, etc.
- **Discapacidad auditiva:** lo más fácil para ellos es adaptar el ordenador promoviendo una navegación sencilla, y para aquellos programas que van acompañados de información auditiva adaptarlos para ellos con texto o animaciones alternativas donde se use el lenguaje por signos, por tanto siempre debemos priorizar la vía visual del alumno.



- **Discapacidad física:** en primer lugar hay que adaptar el mobiliario para que puedan estar sentados de manera correcta si un día toca uso del ordenador. Posteriormente para aquellos que tengan algún tipo de problema de movilidad o falta de destreza es necesario que se le adjudique un tipo de ratón especial, o incluso trabajar con pantalla táctil.
- **Discapacidad intelectual:** habrá que adaptar las actividades a realizar bajando la dificultad, ya que la mayoría se enfrentan a problemas de lectoescritura. Es más conveniente el uso de otras herramientas que complementen la formación.

Comentamos ahora las herramientas que el docente debería conocer para poder usar en el aula y aumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, mediante un aumento de la autoestima y la motivación.

Como elemento principal está el ordenador, el cual mediante una serie de adaptaciones puede ayudarnos mucho en el trabajo realizado dentro de clase, pero para ello es necesario que el profesor busque las actividades a realizar antes de impartir esa clase, y que además lo modifique según el alumnado. Deberíamos saber que dentro de internet existen ya diferentes programas creados por docentes para desarrollar diferentes aprendizajes y que nos pueden servir de guía para elaborar nuestro propio material. También encontramos por otro lado la pizarra digital, y si nos basamos en el informe Red.es (2006), los alumnos con NEE se beneficiarán de una superficie de gran dimensión que les facilitará la visión de los materiales de apoyo a las explicaciones del profesor, tanto imágenes como texto; también les facilita la manipulación de todos los iconos que, en pantalla de ordenador normal, son extremadamente pequeños para ellos. Asimismo, se podrán beneficiar los alumnos con problemas motores, los cuales presentan dificultades insalvables a la hora de manejar un ratón o un teclado, podrán manipular textos, imágenes, iconos y comandos de forma fácil, pues las superficies de contacto se amplían y la manipulación puede realizarse directamente con la mano prescindiendo de todo tipo de periféricos intermediarios. Como de la misma manera se aduce en este informe que al alumnado con problemas de atención se les ofrece un foco de atracción extraordinario, donde el profesor puede proyectar programas, soportes y ayudas llamativos y donde ellos pueden actuar, sirviendo de refuerzo y de motivación para ellos.

Si fomentamos el uso de ordenadores y pizarras digitales en el aula, es imprescindible el uso de internet, que nos puede servir para favorecer el desarrollo de la imaginación y de destrezas como búsqueda, selección, organización, reelaboración de la información, además de la iniciación en la alfabetización digital, además se consigue aumentar el grado de autonomía e independencia personal, al poder trabajar el niño solo y requerir menos ayuda de otros.

Otro elemento que podemos usar en el aula son los libros digitales, estos nos permiten disponer de un sistema de gestión de tareas permitiéndonos controlar el trabajo del alumno, y por tanto permitiéndonos adaptar las actividades dependiendo de las dificultades del niño/a. De hecho numerosos estudios realizados sobre este recurso nos demuestran claramente que mejoran los resultados académicos.

Por último destacaría también las narraciones digitales que permiten trabajar de manera transversal combinando los alfabetismos tradicionales con los nuevos, desarrollando la creatividad y las habilidades para la resolución de problemas.



Conclusiones

Está claro que por un lado para poder llevar a cabo esto, es necesaria una formación por parte del profesorado y que este tenga una motivación extra para la creación de material didáctico. Es decir, en primer lugar el docente debe analizar a su grupo de clase para posteriormente poder adaptar las actividades que pretenda desarrollar con las diferentes herramientas digitales.

También sería muy importante registrar esa evaluación inicial de los alumnos, para poder observar el avance que vamos consiguiendo con las diferentes formas de trabajar las asignaturas. Para ello podemos encontrar sitios en internet donde profesores comparten sus experiencias y donde también podremos compartir las nuestras e incluso buscar soluciones a posibles dudas.

Finalmente, tal y como propone Área (2009), el impacto de la incorporación de las TIC a las prácticas de enseñanza se proyecta en pequeñas innovaciones educativas ad hoc a la metodología habitual del profesor. En general estas prácticas de enseñanza se basan en modelos didácticos tradicionales, en los que el empleo de las TIC no juega un papel determinante para ampliar o mejorar la calidad de lo aprendido, sino que constituye un recurso más añadido. Podría decirse que las TIC se utilizan como apoyo al trabajo habitual de clase y no como un recurso central de la enseñanza catalizador de la innovación pedagógica. Podemos concluir afirmando, que las TIC se adaptan, en mayor o menor grado, al modelo pedagógico habitualmente desarrollado por cada profesor. Dependiendo de la formación y concepciones/actitudes del docente hacia la enseñanza y el aprendizaje se van incorporando poco a poco innovaciones pedagógicas con las TIC adaptándolas a la metodología que desarrolla.

Referencias Bibliográficas

- ADELL, J. (2009). La competencia digital. Centro de Educación y Nuevas Tecnologías Jaime I. (www.slideshare.net/cristobalcobo/competencia-digital-2363047)
- AREA, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Revista investigación en la escuela. Núm. 64, pp. 5-18. (www.eps-salud.com.ar/pdfs/innovacion_pedagogica_con_tics.pdf).
- AREA, M. (2009). La competencia digital e informacional en la escuela. Curso sobre Competencia digital en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander.
- AREA, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las Tic en los centros educativos. Un estudio de casos. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto, pp. 77-97. (www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_04.pdf)
- ARGUDÍN, Y. (2006). Educación basada en competencias. México: Trillas.
- AZNAREZ, J.P & CALLEJON, M.D. (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. Revista Escuela abierta, núm. 9, pp. 181-197.
- BARRIGA, C. (2000). En torno al concepto de competencia. Revista de Educación, núm. 1, Mayo, pp. 43-47. Perú.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Núm. 106.
- BOYATZIS, R.E. (1982). The Competent Manager. A model for effective performance. New York: John Willey & Sons.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana.
- FERNÁNDEZ, F. (1997). Evaluación de competencias en álgebra elemental a través de problemas verbales. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.
- GÓMEZ, M., FRANCO, A.M., MARTÍNEZ, J., FERNÁNDEZ, A; VILLALBA, J., SÁNCHEZ, N., LÓPEZ, T. & VÁZQUEZ, E.M. (2010). Experiencias de Comunicación Digital Interactiva en niños con N.E.E. (.www.doredin.mec.es/documentos/01820103009351.pdf)



- GONZÁLEZ, V. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Ponencia. 3era Convención Internacional de Educación Superior. Universidad Ciudad Habana. Cuba.
- KOON, R. & DE LA VEGA, M.E. (2000). El impacto Tecnológico en las personas con discapacidad. (<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/14-2000.pdf>)
- LÉVY-LEBOYER, C. (1996). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- LLEDÓ, A. & NAVARRO, A. (2009). La Respuesta Educativa del alumno con discapacidad auditiva. (http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12143/1/comunicacin_cuenca-1.pdf)
- MCCLELLAND, D.C. (2003). Testing for competence rather than intelligence. Revista American Psychologist, núm. 28, pp. 1-14.
- MEC (2011). La competencia digital. Instituto de Tecnologías Educativas. (http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf)
- MOYA, A.M. (2009). Las Nuevas Tecnologías en la Educación. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Nº 24. Granada. (www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf)
- OCDE (1997). La definición y selección de competencias claves. Proyecto DeSeCo. (www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf)
- PERRENOUD, P. (1997) De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner a l'école primaire. (<http://agora.unige.ch/ctie/educateur/perrint.html>).

Reseña Curricular de la autoría

Mgter. María Muñoz Vázquez es Técnico Superior y Diplomada en Magisterio en la especialidad de Educación Física. Ha cursado el Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual y el Máster en Educación Físico-Deportiva ambos por la rama de investigación. Como becaria de la Universidad de Huelva, ha realizado trabajos laborales relacionados con la investigación, además de participar con comunicaciones en congresos de ámbito internacional. Ha diseñado un proyecto subvencionado por el Consejo Social de la UHU «El fogón de la experiencia». Actualmente forma parte del Grupo Comunicar y del Grupo de Investigación Ágora (HUM – 648) y desempeña su labor como Directora de la Sección Plataformas y Corrección Literaria de la Revista Aularia.

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez es Catedrático de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Vicerrector de Tecnologías y Calidad de la Universidad de Huelva. Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en educomunicación, y Director de la Revista Científica Iberoamericana «Comunicar» (indexada en JCR, ERIH, RECYT, Scopus...). Es además Director del Grupo de Investigación «Ágora», responsable de múltiples proyectos de investigación nacionales e internacionales y la dirección de numerosas tesis doctorales. Es Director del Máster Internacional Interuniversitario de Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA/UHU).



NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE: LA APLICACIÓN DE FACEBOOK, TWITTER Y FLIPBOARD AL ÁMBITO EDUCATIVO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Justicia Arráez, Ana

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, ESPAÑA. anajus@ugr.es

Rodríguez Vallecillos, Álvaro

Estudiante de posgrado en la Escuela Técnica Superior de Caminos, Canales y Puertos, Universidad de Granada. Profesor Academia IPAO, Granada, ESPAÑA. avallecillos@ugr.es

Resumen: Estamos viviendo la mayor revolución tecnológica después de la Revolución Industrial y los rápidos avances están provocando un cambio de paradigma a nivel no solo político y económico, sino también educativo. En 2009, un estudio llevado a cabo en España titulado *La generación interactiva en España*, demostraba que el 71% de los niños/as y el 88% de los jóvenes son usuarios de internet. Además señalan que el 70% de los menores ha utilizado alguna vez las redes sociales y el 40% de los menores mayores de 16 años, tiene una web propia o ha generado contenidos en la red. Estamos por tanto ante una generación autónoma, autodidacta, creativa y precoz en el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, el campo de lo educativo no debe permanecer ajeno al aprendizaje social que se puede producir en la red y del que se puede sacar grandes beneficios. Surgen por tanto, nuevas perspectivas para nuevas realidades ya que se debe percibir el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje compartido y también la importancia de compartir el conocimiento para seguir progresando y generando nuevo conocimiento. Es en este nuevo contexto donde se origina el concepto de entorno personal de aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE), entendido como una combinación de aplicaciones, dispositivos, servicios y redes personales que utilizamos para aprender de forma autónoma. El objetivo del trabajo es abordar el potencial de estos nuevos entornos de aprendizaje, así como de las herramientas más frecuentes que configuran los entornos de muchos jóvenes en la actualidad.

Palabras Clave: entornos virtuales de aprendizaje (PLE), Facebook, Twitter, Flipboard.



La sociedad de la información vs la sociedad del conocimiento

Desde hace algunos años estamos inmersos en la mayor revolución tecnológica de todos los tiempos, lo que ha originado importantes cambios a nivel político, económico y social. Los últimos acontecimientos acaecidos nos han llevado a estar inmersos en una nueva tendencia sociológica llamada postmodernidad (Bauman, 2004), cuyos principios marcan una forma determinada de vivir, entender e interpretar la realidad. Como es lógico, el ámbito social y educativo no ha permanecido ajeno a tales avances, habiéndose producido cambios profundos, sobre todo en el contexto universitario con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Vivimos, por tanto, en una sociedad que diversos autores han denominado “de la información” o bien “del conocimiento”. Sin embargo, es importante clarificar estos dos conceptos con el fin de comprender con mayor claridad la realidad que nos rodea. El concepto de *sociedad del conocimiento*, al contrario que el de la *sociedad de la información*, no hace referencia exclusiva a la base tecnológica que caracteriza la sociedad actual. Con el objetivo de comprender este nuevo término de sociedad del conocimiento, Heidenreich (2003) distingue, cuatro definiciones:

1. Similar al término ‘sociedad de la información’, la noción ‘sociedad de conocimiento’ indica la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización en los procesos económicos.
2. La noción resalta las nuevas formas de producir conocimiento. El conocimiento es considerado como uno de los principales causantes del crecimiento junto con los factores capital y trabajo.
3. Se resalta la creciente importancia de los procesos educativos y formativos, tanto en su vertiente de educación y formación inicial como a lo largo de la vida.
4. Se destaca la creciente importancia de los servicios intensivos en conocimiento y comunicación, que generalmente se denominan trabajo de conocimiento (véase OECD 2001 y Reich 1992) .

Según Krüger (2006) el concepto actual de la *sociedad del conocimiento* no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social entre otros, como por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos de las sociedades. Crece, por tanto, la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna.

Profundizando en la comprensión los términos información y conocimiento, según Sánchez, Boix y Jurado (2009), el primero supone una acumulación o almacenamiento de datos, mientras que el segundo supone la inteligente comprensión, interpretación y metacognición de lo adquirido, a través de una adecuada selección y procesamiento de dicha información. El conocimiento implica interiorización de la información susceptible de ser utilizada, trata de proveer la acción. Se refiere a los hechos o experiencias conocidas por las personas, conscientemente adquiridos a través de la experiencia.

Como expone Castells (2002), cuando hablamos de una sociedad del conocimiento, se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información.



Este paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento o “sociedad del saber”, ha supuesto un gran cambio para muchos, sobre todo en el ámbito académico. Es dentro de este nuevo concepto, donde tienen sentido la creación de nuevos entornos personales de aprendizaje.

Los entornos personales de aprendizaje (PLEs: Personal Learning Environments)

Un PLE (“Personal Learning Environments”) no es tanto un sistema (con una estructura definida, partes y funciones) como un concepto y una manera de usar la Internet para aprender. Los entornos personales de aprendizaje (PLE) ayudan a los aprendices a ejercer el control y gestionar su propio aprendizaje. Estos entornos han de proporcionar ayuda para:

- Fijar objetivos de aprendizaje
- Gestionar el aprendizaje
- Comunicarse con otros en el proceso de aprender
- Conseguir los objetivos de aprendizaje

Este concepto se encuentra todavía en su estado inicial de ahí que todavía no exista una definición clara del concepto ni de cómo se construyen estos entornos personales de aprendizaje. Los PLEs (de ahí la introducción referida a los conceptos de información y conocimiento) son especialmente interesantes en el marco de una sociedad basada en el conocimiento que exige que el aprendizaje sea una actividad constante a lo largo de la vida. Los entornos personales de aprendizaje forman parte de entornos abiertos, dentro de los cuales hay que destacar el papel de mediación que ha de desempeñar el sujeto que aprende. Éste ha de:

- a) establecer significados de manera no ambigua
- b) determinar las necesidades
- c) definir los objetivos
- d) comprometerse con las actividades de aprendizaje

Dentro de los PLEs el protagonismo del alumno es de vital importancia para la significación de los aprendizajes, de manera que estos denoten una especial relevancia para él. Podría decirse que este enfoque de aprendizaje pertenece a los enfoques centrados en el alumno. Tal hecho está acorde con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior donde el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra más en el aprendizaje.

Los PLEs son “personales”, no hay un modelo de PLE que sirva a todo el mundo, ni un conjunto definido de herramientas, ni un único servicio o aplicación web, ni una selección de fuentes de contenidos. El PLE es fruto de la actividad del individuo y de sus elecciones, gustos y circunstancias. No hay dos PLEs iguales. Deberían ser las necesidades de las personas y no la tecnología quien definiese el PLE. Un PLE “prescrito” deja de ser “personal” y pierde una parte importante de sus virtudes y potencialidades.

Los PLEs, frente a las aulas o campos virtuales, que tienden al “discurso único” y a actividades de aprendizaje prescritas, proporcionan acceso a múltiples perspectivas y narrativas, siempre a elección del usuario, pero que reflejan en mayor medida la variedad de enfoques y voces existente sobre cualquier tema. Construir el propio PLE implica buscar, seleccionar, decidir, valorar y, en suma,



construir y reconstruir la propia red de recursos, flujos de información, personas con ideas y opiniones interesantes, etc. Implica conectar y comunicarse con personas con los mismos intereses.

Potencial de los entornos de aprendizaje en el contexto educativo

Los entornos abiertos de aprendizaje son más positivos que aquellas plataformas cerradas, en el sentido en que son las herramientas y recursos habituales del aprendiz los que se ponen en juego. De esta manera se favorece mayor desarrollo de aprendizajes significativos para el alumnado. El alumno/a puede utilizar y sacar provecho de lo que utiliza día a día para aprender sin tener que invertir tiempo en aprender a utilizar cinco plataformas diferentes, la auténtica plataforma es internet.

En este sentido, el docente ha de saber trabajar y gestionar los entornos de aprendizaje más habituales entre su alumnado para de este modo facilitar que el alumno construya por sí mismo su aprendizaje. Esto requiere un dominio sustancial de la tecnología por parte del profesorado, que ha de renovarse constantemente para estar al día de las posibilidades que nos ofrece internet y que más comúnmente utilizan los estudiantes. Lo que no se puede dejar de obviar es la revolución que internet a supuesto y merece mucha más atención de la que se le ha prestado hasta ahora. El cambio que suponen las redes sociales y, en general, la web 2.0 en el uso de la red por parte de las personas, ofrece nuevas perspectivas sobre el aprendizaje, especialmente el informal, y en cómo preparar a los futuros profesionales en las instituciones educativas.

Si con frecuencia los alumnos/as utilizan herramientas de comunicación como pueden ser Facebook, Twitter o Flipboard; herramientas de publicación, como slideshare o wordpress; o buscadores específicos, como el google académico; será un reto fundamental que el docente trate de integrar este tipo de herramientas en el aula buscando crear nuevos entornos de aprendizaje entre el alumnado que le permitan aprender de forma constructiva y significativa.

Aplicación de Facebook, Twitter y Flipboard al ámbito educativo

FACEBOOK.

Facebook es una red social instaurada en la web a través de la cual los usuarios pueden comunicarse entre sí y compartir temas de interés en función de sus estudios, aficiones y trabajo. El III Estudio sobre redes sociales en Internet (2011), elaborado por IAB con la colaboración de Elogia, donde se analizan los hábitos y preferencias de los usuarios en las redes sociales indica que el 75% de los internautas en España usan redes sociales. Según los últimos datos facilitados por Facebook, esta red social ha superado los 800 millones de usuarios en el mundo, entre los cuales 15 millones están en España. Dado el gran impacto que esta red social ha originado en los estudiantes, sería de gran utilidad reflexionar acerca de la aplicabilidad que pueda tener esta herramienta al ámbito educativo.

En cuanto al funcionamiento de Facebook decir que esta red ofrece la posibilidad de crear una cuenta de usuario que permite unirse a otros que se catalogan como “amigos”. Estos otros usuarios pueden ser conocidos, o bien personas, grupos, empresas e instituciones de interés. Cada usuario puede organizar sus “amigos” en diferentes grupos: familia, trabajo, compañeros de clase, grupo de una asignatura, etc.; además de poder compartir con ello una serie de datos personales, intereses, aficiones. En la sección que posee Facebook denominada “muro” se pueden visualizar las últimas noticias, comentarios y opiniones de los “amigos”, pudiendo establecer libremente una serie de filtros que muestren únicamente las noticias de mayor interés.

Por otro lado, se ofrece la opción de subir imágenes y vincularlas a un grupo concreto, por ejemplo, los compañeros de clase. Además, se puede etiquetar en cada imagen a una serie de personas, con



lo que tal imagen queda vinculada directamente a esos contactos que reciben de forma inmediata una notificación. En este sentido, todos los miembros del grupo etiquetados en una imagen reciben noticias de cualquier comentario o actualización que se haya realizado sobre la imagen. desde el punto de vista educativo, esto sería muy útil ya que es una herramienta que permite al docente la opción de establecer una discusión o foro de debate entorno a la temática propia de una imagen, una noticia o cualquier enlace que considere oportuno y relevante para la asignatura.

Las aplicaciones de Facebook también brindan un gran apoyo en la educación, tanto desde el punto de vista del estudiante como del docente. Existen algunas aplicaciones muy interesantes diseñadas específicamente para el ámbito educación. A continuación se detallan algunas de las más relevantes en la actualidad:

- *Books iRead*: es una aplicación que permite compartir los libros que estamos leyendo y que el resto de usuarios aporte sus opiniones.
- *Doresearch4me*: es un buscador de recursos varios, tesis, trabajos, etc.
- *SkoolPool*: sirve para compartir opiniones sobre centros educativos y universidades.
- *Notely*: permite crear un completo planning de trabajo incluyendo el horario escolar, fechas de entregas y exámenes, etc.
- *StudyGroup*, para poner en contacto a los compañeros un grupo de trabajo.

Estos son solo algunos de los recursos que el alumnado puede encontrar en Facebook, pero también existen otro tipo de aplicaciones dirigidas a los docentes:

- *Booktag*: permite compartir y prestar libros a estudiantes así como realizar pruebas de evaluación.
- *Mathematical Formulas*: permite la creación de formulas matemáticas y la posibilidad de compartirlas con los demás.
- *SlideShare*: facilita la creación de aplicaciones (como las citadas en este listado y el anterior) que se pueden compartir con los alumnos/as.

Además de estas aplicaciones, existen muchas otras como *Files* que se encargan de generar un almacenaje de archivos que puede ser descargado por los interesados.

Uno de los factores determinantes para conjugar todas las posibilidades que ofrece Facebook es la creación de grupos, creados por un administrador que suele ser el docente y cuyo acceso puede ser abierto o privado. Con la creación de un grupo, en realidad se hace una clase virtual que será de carácter privado para contenidos relacionados con una materia o de carácter privado para temáticas más generales que puedan interesar a otras personas. En un grupo privado de Facebook se genera un foro de debate específico para nuestro grupo y un calendario de actividades, además de poder incluir cualquiera de las aplicaciones que se han comentado anteriormente, como la posibilidad de alojar archivos que puedan ser descargadas por los usuarios del grupo.

La creación de páginas por parte de cualquier usuario también puede ser de gran utilidad para crear un espacio destinado a un tema concreto, como por ejemplo una asignatura o un curso específico, cuya información siempre estará constantemente actualizada y donde los usuarios pueden interactuar aportando sus propias ideas y resolviendo dudas.



Por último, la creación de eventos puede ayudar a gestionar cualquier viaje o cita de carácter cultural o lúdico de forma cómoda para todos. Se crea un evento y el resto de los usuarios nos dirá si aceptan ir nuestro evento o no con solo hacer un clic. En torno a este evento también se establece un foro que ayuda a aclarar dudas acerca de la actividad concreta o incluso propuestas de mejora.

Dados los argumentos planteados y considerando la cantidad de usuarios y el tiempo medio que éstos permanecen en las redes sociales (5.7 horas según COMSCORE DATA TIME), no tiene sentido rechazar Facebook dado el potencial que puede tener para la educación.

Finalmente, es importante mencionar los inconvenientes que presenta la utilización de una red social como Facebook. Hay que recordar a todos los alumnos/as que deben tener bien actualizados los criterios de seguridad así como los permisos de publicidad para que sus datos personales no se muestren a las personas que no se deseen. Por otro lado, el docente ha de ser capaz de gestionar, manejar y controlar los grupos o páginas de Facebook que cree, para lo que es importante que domine esta herramienta.

TWITTER

Por otro lado encontramos Twitter, otra red social que está en pleno auge con un número de usuarios que ronda 400 millones en todo el mundo y 7,9 millones en España (Publicado en la página Com Score Data Mine, 2011). Esta red es una aplicación en la web que permite la escritura de textos/mensajes con 140 caracteres (lo que se conoce como tweet).

La interacción entre los usuarios de Twitter se produce mediante lo que se conoce como seguidores y seguidos. De este modo, se puede seguir a los usuarios que más interesen y a su vez a nosotros nos siguen usuarios a los que interesamos. Los mensajes de texto que el usuario edita solo son vistos por nuestros seguidores, pero también existe la opción de mandar mensajes directos, es decir privados. Twitter, como se detalla a continuación, es una red social que ofrece muchas posibilidades dentro del ámbito educativo.

En primer lugar, la propia estructura en que está concebida esta red, ofrece la posibilidad a estudiantes y profesores de seguir a usuarios interesantes relacionados con el mundo de la educación: portales de noticias, profesores, investigadores, periodistas, escuelas, universidades, etc. De esta manera, se recibe información inmediata de las noticias u opiniones que estos usuarios a los que seguimos publiquen. Además, Twitter ofrece la opción de retwittear, es decir volver a publicar el tweet (mensaje) que ha escrito otra persona en tu página principal (timeline), llegando así esta noticia o comentario a más seguidores y dando, por tanto, mayor difusión a la noticia. A los mensajes que se escriben también se le pueden adjuntar archivos, imágenes o enlaces web, lo que enriquece este sistema de mensajería.

Además, una de las características más potentes de esta red social es la posibilidad de generar o seguir foros de debate sobre cuestiones de nuestro intereses. Estos foros de debate son los conocidos hashtag (#). Para crear o buscar un hashtag es necesario que el título del debate (ejemplo: educación tic) vaya precedido de la almohadilla (#educaciontic). Buscando la aplicabilidad al aula, sería interesante hacer búsquedas mediante palabras clave o hashtag(#), relacionadas con el tema a tratar con el alumnado. La idea sería generar foros interesantes de debate con otros usuarios u otras aulas. Si se prefiere, se pueden crear grupos internos a los que no tengan acceso otros usuarios, limitando el debate a los alumnos/as de una clase. Gracias a este sistema todos los usuarios pueden seguir el foro en tiempo real y dar su opinión o aportar enlaces web sobre el tema, teniendo acceso a la información de un modo muy inmediato.



Por otro lado, la posibilidad de crear una cuenta de forma gratuita, nos permite hacer un usuario destinado a recoger las opiniones de los seguidores en Twitter. El profesor puede crear un usuario @elquijote y los alumnos empiezan sus tweet mencionando al usuario, de forma que todas las opiniones se recogen en la pagina <http://twitter.com/@elquijote>. Esto aplicado a cualquier tema, puede ser una forma interesante de poner en común las opiniones para luego así poder debatirlas conjuntamente.

Otro de los usos que puede ofrecer esta herramienta es la posibilidad de hacer encuestas mediante las palabras clave o hashtag. Por ejemplo, se podría crear la siguiente encuesta de opinión: #ticaulaSI y #ticaulaNO. El alumnado se postula sobre uno de los dos hashtag argumentando su opinión y al final se puede hacer un recuento para calcular cuál de las dos opciones ha tenido mayor peso entre el alumnado.

Las ventajas de esta herramienta son innumerables y en estas líneas solo se ha hecho mención a algunas de las más relevantes. Dependerá de los intereses y motivaciones del docente y su alumnado la utilidad que se le pueda dar a esta red social. Con un poco de imaginación Twitter puede revolucionar los sistemas de aprendizaje, además de ser una herramienta de información en tiempo real.

Finalmente, se ha de mencionar la posibilidad que esta herramienta ofrece para hacer listas de usuarios, ya sean abiertas o cerradas. Estas listas se encargan de organizar a los usuarios que seguimos en distintos grupos, de forma similar a como lo hace Facebook. Pueden crearse grupos de amigos, familia, trabajo o grupos específicos de un tema de debate, lo cual resulta bastante útil en el campo educativo. Este tipo de organización en listas es muy interesante ya que permite crear un grupo de trabajo o una clase

En cuanto a los inconvenientes, en el caso de Twitter no existen tantos problemas relacionados con la seguridad y privacidad de los datos. Pero es importante señalar que al igual que Facebook, se puede configurar la cuenta para que no muestre ninguno de nuestros datos o directamente no incluir los datos que no queramos mostrar.

FLIPBOARD

La ultima herramienta que se va a comentar es Flipboard, una aplicación para iPad, iPhone y los smartPhone con sistema operativo Android que se presenta como una revista social encargada de recoger todas las noticias que circulan por la red relacionadas con nuestros intereses personales. Al abrir la aplicación, en la página de inicio, se presentan una serie de imágenes, llamadas canales, que se pueden ordenar o modificar y están relacionadas con distintas temáticas: fotografía, arte, tecnología, educación, ciencia, diseño, etc.



Imagen 1. Canales de Flipboard



Esta aplicación permite asociar todas las cuentas, de distintas redes sociales, las cuales aparecerán como distintos canales en nuestra página principal de Flipboard. Si se usa Twitter y/o Facebook, esta la aplicación se encarga de tener ordenada y recogida toda la información de estas redes sociales.

Los estudiantes tienen a su disposición todas las noticias de actualidad que les interesen aparte de informaciones de interés relacionadas con la temática de las asignatura/as del docente/s.

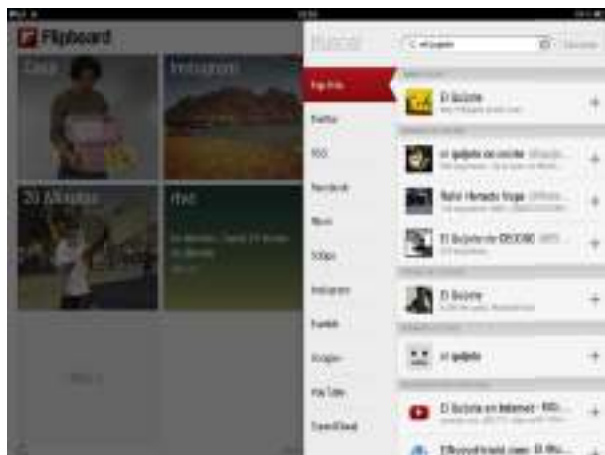


Imagen 2. Búsquedas en Flipboard.

Flipboard ofrece diversas posibilidades relacionadas con el mundo de la enseñanza. Una de ellas es la opción de realizar búsquedas sobre un tema o un personaje relevante vinculado a una temática o materia. Esta búsqueda se realiza en la base de Flipboard, en Facebook y en Twitter, de esta forma se puede crear un canal donde recogemos todas las noticias, comentarios y observaciones de todos los alumnos/as que estén inscritos. Como se observa en la imagen 2, también se puede añadir un blog o página web. Este canal también se irá actualizando en función del blog o web al que nos suscribimos. Esta característica hay que tenerla en cuenta dado el

creciente número de blog de docentes.

La posibilidad de asociar una cuenta de Facebook y añadir un canal referente a un grupo de trabajo o página de clase permite estar al día de cualquier actualización que se realice ya sea por parte de algún alumno/a o por parte del docente. Cualquier actualización o comentario sobre nuestro grupo llega a todos los adscritos de forma automática y como si fuese un mensaje en nuestro terminal.

Conectar el usuario de Twitter y establecer otro canal con la cronología de mensajes de nuestra red social así como cualquier lista creada, genera otra vía de información constante y directa. De igual forma que con los grupos de Facebook, cualquier mensaje es publicado de forma inmediata.

Con Flipboard también se puede publicar en nuestro muro o página de Facebook otras noticias relacionadas con los temas que se tratan. Esta posibilidad es muy interesante porque permite recopilar información, de forma muy cómoda, a la vez que podemos publicarla en alguna de nuestras cuentas para el resto de los usuarios.

El inconveniente principal de Flipboard es que no se puede usar vía web, solo en terminales móviles, esto hace que no se pueda usar en caso de que todos los alumnos no tengan un teléfono con posibilidad de conexión a internet.

La interacción de Flipboard con Facebook y Twitter es muy interesante, ya que hace sencillo el manejo conjunto de las redes sociales y nos mantiene al día de todas las noticias relacionadas con nuestro grupo o lista específica. Dado que es una herramienta que funciona en un móvil puede ser interesante aportarlo a las clases intentando aumentar el interés y la motivación de los estudiantes.

Conclusiones

La irrupción de las redes sociales e internet en nuestras vidas es innegable y la disposición de los estudiantes a estas hace que se conviertan en grandes aliadas para motivar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Dados los cambios y los avances tecnológicos que nos abruman día a día, se



hace necesario un cambio de mentalidad dentro del ámbito educativo. Aparecen nuevos paradigmas de enseñanza más globales y sociales vinculados a la red. En este sentido, el *Personal Learning Environment (PLE)*, facilita y estimula el aprendizaje a través de la inmersión en la comunidad, de la interacción con otros, por lo que su principal objetivo pasa por conectar con otros para compartir y generar conocimiento. Las herramientas más comunes utilizadas por los jóvenes y que forman parte de su *PLE*, pueden ser de gran utilidad para el docente para motivar así el aprendizaje de sus alumnos. Bien es cierto, que el acercamiento del docente a este nuevo enfoque no puede convertirse en una carga ya que no es necesario el dominio de todas las de herramientas existentes, pero sí puede ir iniciándose en el uso de algunas de ellas. En definitiva, lo importante es tener una predisposición y una actitud positiva hacia las herramientas que utiliza el alumnado y que pueden ayudarle a su proceso de aprendizaje y resolución de problemas.

Aquí se propone la utilización y aplicación de tres herramientas, que además de tener valor y utilidad por sí mismas, ofrecen mayores beneficios si se usan de forma conjunta. Son herramientas que se complementan perfectamente y que conforman un paquete muy interesante para posibilitar la comunicación y el debate constante con los alumnos/as. Además, muchos de los docentes ya son usuarios de Facebook, Twitter o Flipboard, por lo que solo sería necesario buscarle la aplicación educativa e introducirlas dentro del aula.

Por último, es evidente que con la cantidad de información que se maneja en las redes sociales y por extensión en internet, el docente deberá actuar de filtro, guía y mediador, tratando de controlar el contenido que se genere dentro de los grupos de trabajo ya que se podrían desarrollar informaciones inciertas o erróneas.

Referencias Bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2004). Ética postmoderna. Buenos Aires: Siglo XXI
- CASTELL, M. (2002). La dimensión cultural de internet. Publicado en: http://212.170.166.212/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf (Consultado el 1 de septiembre de 2012)
- HEIDENREICH, M. (2003). Die Debate um die Wissensgesellschaft. En Böschen, S. & Schulz-Schaeffer, I. (Ed.) Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- IAB y ELOGIA (2011). III Estudio sobre redes sociales en internet. Publicado en: http://www.slideshare.net/IAB_Spain/iii-estudio-sobre-redes-sociales-en-internet (Consultado el 20 septiembre 2012)
- KRÜGER, K. (2006) El concepto de Sociedad del Conocimiento. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol XI, 683, <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.html>
- OECD. (2001). OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2001 - Towards a knowledge-based economy. Paris.
- REICH, R. B. (1992). The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century. New York: Vinatage Book.
- SÁNCHEZ, A., BOIX, J.L., JURADO, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 34, <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/n34.html> (Consultado el 18 de septiembre de 2012)
- COM SCORE DATA MINE. (2011). <http://www.comscoredatamine.com/2011/06/average-time-spent-on-social-networking-sites-across-geographies/avg-hours-on-sn-sites-apr-11-ww/> (Consultado el 18 de septiembre de 2012)



Reseña Curricular de la autoría

Ana Justicia Arráez. Becaria FPU (Formación del Personal Universitario) en el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Granada. Actualmente está inmersa en el periodo de investigación del doctorado cuya línea de investigación se relaciona con la prevención del comportamiento antisocial en contextos educativos. Maestra de Educación Infantil y Psicopedagoga interesada en la práctica docente, sobre todo dentro del ámbito universitario.

Álvaro Rodríguez Vallecillos. Estudiante de posgrado en la Escuela Técnica Superior de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad de Granada. Actualmente se halla inmerso en la realización del Trabajo Final del Máster en Estructuras Arquitectónicas Avanzadas, realizado en esta misma universidad. Además, trabaja como profesor de dibujo técnico y de estructuras arquitectónicas en la academia IPAO en Granada. Interesado por la docencia y la investigación tanto en cuestiones específicas relacionadas con la enseñanza, como en otras más vinculadas a su formación como arquitecto técnico.



CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE EQUIPOS COOPERATIVOS VIRTUALES

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Suárez Guerrero, Cristóbal

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 30 – 46010, València – España cristobal.suarez@uv.es

Resumen: Presenta un conjunto de categorías pedagógicas para el reconocimiento y análisis de la interacción cooperativa en equipos de aprendizaje tecnológicamente mediados. Estas categorías, validadas en la investigación cualitativa, definen un modelo de organización educativa en contextos de virtualidad que, buscando ir más allá de la conexión tecnológica, asume la interacción entre estudiantes como condición social de aprendizaje. Además de permitir la identificación de la cooperación como método de aprendizaje en la formación virtual, estas categorías pueden facilitar la construcción de distintos enfoques, modelos e instrumentos para gestionar la cooperación en comunidades virtuales de aprendizaje o en la interacción 2.0 donde, al parecer, se puede confundir debate con cooperación, estar juntos con trabajo en equipo o, de forma más general, interactividad tecnológica con interacción social. El estudio sobre el aprendizaje cooperativo mediado tecnológicamente forma parte de la dimensión pedagógica de la virtualidad.

Palabras Clave: cooperación, virtualidad, pedagogía, aprendizaje, web 2.0.



1. Introducción

Lo virtual es el nuevo escenario tecnológico en el que se extienden diversas formas de interacción social y en base a la cual la sociedad se reinventa progresivamente (Steven, 2003). Un caso paradigmático de esta tendencia es el uso masivo de las aplicaciones Web 2.0, la web como plataforma social (O'Reilly, 2005), donde existen evidencias de procesos de participación colectiva que han ubicado a los usuarios –prosumer- como centro del desarrollo de la web. No obstante, cuando hablamos de la relación educación y tecnología es preciso ver que no todo lo tecnológicamente viable es educativamente pertinente, ni todo enfoque pedagógico es igual de significativo para aprovechar las potenciales ventajas que ofrecen los actuales escenarios sociotecnológicos en red. A este desarrollo social de la web, por tanto, le es imprescindible el desarrollo de un saber pedagógico que, entre otras cosas, permita añadir criterios de uso pertinentes para aprovechar la interacción social en la formación virtual.

Entre los retos que debe abordar la pedagogía se encuentran dos cuestiones de indudable interés: de un lado, reconocer y explicar por qué las iniciativas educativas con nuevas tecnologías no están siendo tan significativas como en otros campos de la actividad humana –es el caso del ámbito empresarial (Carnoy, 2004), por ejemplo- y, de otro, admitir que la incorporación de estas tecnologías como nuevo componente del modelo pedagógico exige unos paradigmas de investigación y análisis que permitan comprender mejor las auténticas oportunidades de la interacción entre las personas en el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual.

La tarea pendiente en este proceso de apropiación de la tecnología en la educación consistiría, por tanto, en construir una perspectiva pedagógica que permita comprender mejor la dinámica social y cultural de los procesos de interacción en la formación virtual. Esta visión pedagógica se puede apoyar en una perspectiva que considera las tecnologías como instrumentos de mediación sociocultural (Vigostky, 2000), es decir, como no sólo como artefactos inocuos, sino como formas de representación de la acción y del pensamiento que también influyen al momento de aprender de forma virtual. Desde esta mirada se puede plantear lo siguiente: ¿cómo aprovechar educativamente las condiciones de interacción social que ofrece un uso colectivo y distribuido de la web? Un punto de partida para ello es reflexionar sobre la interacción cooperativa en el aprendizaje mediado tecnológicamente.

Por ello, la finalidad del presente trabajo no es sino otra que ofrecer una serie de criterios pedagógicos que puedan facilitar el reconocimiento y, a partir de ahí, el desarrollo de actividades caracterizadas como cooperativas en la formación virtual. Esta tendencia, más allá de considerar lo tecnológico como un bien suficiente en el proceso de aprendizaje, percibe la necesidad de desarrollar una línea de investigación (Harasim y otros, 2000; Martínez, 2003, Gros, 2008, Suárez, 2010) que busque comprender qué supone aprender cooperativamente en un entorno tecnológicamente enriquecido para la acción social; esta comunicación pertenece a esta tendencia de trabajo.

2. El estudio de la cooperación mediada

Como tal, reconociendo que “la interacción debe ser considerada como un punto clave en el desarrollo y análisis de contextos virtuales que proporcionen experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad” (Barberá, 2001, 157) y aprovechando los resultados de una investigación⁶⁶ realizada bajo los parámetros de la etnografía virtual (Hine, 2004) sobre la interacción

⁶⁶ El objeto de estudio de la investigación fue la interacción cooperativa asincrónica escrita desplegada por once equipos cooperativos de alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, adscrita a la Universidad de Salamanca, a través de foros de discusión en una plataforma de formación. Se analizaron, a través del programa de análisis cualitativo NUD.IST, 652 mensajes escritos que fueron estudiados usando dos unidades de análisis: las categorías temáticas de



cooperativa asíncrona textual, se propone caracterizar una serie de categorías con las que reconocer y gestionar el trabajo cooperativo entre alumnos en entornos virtuales en red.

En este acercamiento a profundidad se buscó, en la medida de lo posible, ahondar en la comprensión del mundo de significaciones que se entretienen en virtud de la interacción asíncrona escrita desde unas categorías cooperativas a priori. Dichas categorías constituyeron el parámetro de referencia para aprehender el hecho cooperativo en la experiencia y están basadas en las cinco dimensiones que delimitan la acción cooperativa del aprendizaje expuestas por Johnson, Johnson y Holubec (1999). Desde esta percepción se reconoció que *un equipo de aprendizaje cooperativo actúa como unidad básica de intersubjetividad en la formación virtual si se despliegan actividades en torno a las siguientes cinco dimensiones:*

1. *Interdependencia positiva.* Los alumnos identifican que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del equipo para alcanzar la meta compartida, puesto que mejorar el rendimiento de cada uno de los miembros es cuidar el aprendizaje de todos en su conjunto. Esto sucede al enfocar, como propósito inequívoco de la relación, la conciencia de que el éxito personal depende del éxito del equipo, puesto que si uno fracasa en el intento de aprender, entonces fracasan todos.
2. *Responsabilidad individual y de equipo.* Cada miembro del equipo asume su responsabilidad, pero a su vez hace responsables a los demás del trabajo que deben cumplir para alcanzar los objetivos comunes a todos. En este caso, el sentido de responsabilidad con la tarea personal, como con la tarea en conjunto, es el factor que contribuye a no descuidar la parte y el todo.
3. *Interacción estimuladora.* Los miembros del equipo promueven y apoyan el rendimiento óptimo de todos los integrantes a través de un conjunto de actitudes que incentivan la motivación personal, como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común.
4. *Gestión interna del equipo.* Los miembros del equipo coordinan y planifican sus actividades de manera organizada y concertada a través de planes y rutinas, como también, a través de la división de funciones para alcanzar la meta común de equipo. Esto implica que cada miembro despliegue acciones para estimular un funcionamiento efectivo del equipo, como la toma de decisiones, la gestión del tiempo, la superación de problemas, el liderazgo y la regulación de turnos de trabajo.
5. *Evaluación interna del equipo.* El equipo valora constantemente el funcionamiento interno del equipo en base al logro de la meta conjunta, así como el nivel de efectividad de la participación personal en la dinámica cooperativa. Esto implica analizar y valorar en qué medida se estarían logrando concretar las metas de aprendizaje compartidas, cómo se han desempeñado cooperativamente todos y cada uno de los miembros.

Como la interacción social en la red es global, abierta, flexible, amplia y se genera en distintos sentidos e intensidades, para poder reconocer, organizar y promover la cooperación en el mundo de la interacción mediada tecnológicamente –tipo 2.0, por ejemplo- se puede echar mano de estas cinco categorías que definen la acción cooperativa. *Se trata de representar la interacción social en red como una oportunidad de cooperación en equipos de aprendizaje.* En general, la interacción social en

registro (las cinco dimensiones de la cooperación y sus respectivas 39 subcategorías) y las categorías de enumeración física (la línea textual) que ascendieron a 4.871 líneas. (Suárez, 2006).



red puede dar paso al trabajo cooperativo (Gráfico 1). Por tanto la función que añade la cooperación al potencial tecnosocial de las aplicaciones Web 2.0, especialmente las Redes Sociales, es entender la cooperación como estructura de organización pedagógica de trabajo en red.

Redes sociales y el aprendizaje cooperativo

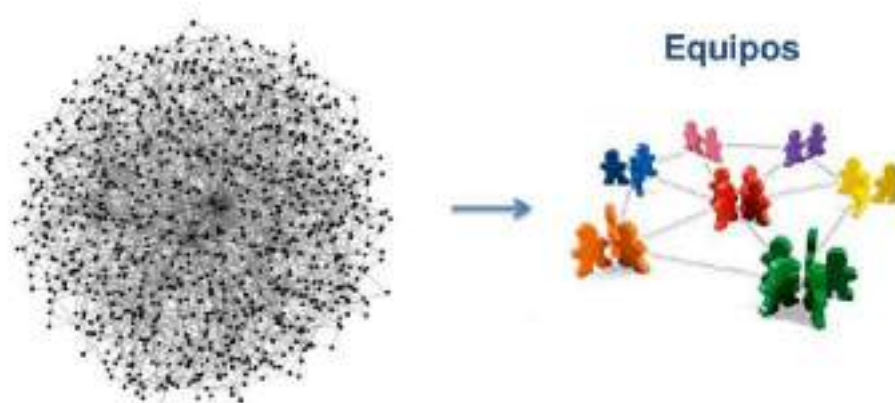


Gráfico 1. De la red al equipo cooperativo. (Suárez, 2012)

No se trata de redescubrir el aprendizaje cooperativo, sino advertir que su impulso en la formación virtual no es un hecho accidental y requiere un cierto grado de organización y estructuración de los procesos. Esta tarea puede empezar reconociendo cómo es la interacción cooperativa. Para este objetivo nos sirve conocer las cinco categorías y sus respectivas 39 subcategorías, así como los ejemplos textuales desarrollados en la investigación (ver Tabla 1), que caracterizan la cooperación. Se trata, pues, de proponer un conjunto de “anteojos conceptuales” para ver cómo se manifiesta –y cómo se puede promover- acciones cooperativas en el mundo de la interacción participativa y global de acción en red. Si no se sabe cómo es la cooperación simplemente no sabremos a qué comportamientos prestarle atención para promoverla o evaluarla en la virtualidad.

Categoría Código/definición	Sub subcategorías Código/definición /ejemplos
1 1 Interdependencia Positiva	<p>1 1 1 Identificación de la meta de equipo. Los miembros del equipo definen o señalan la meta que persigue la interacción cooperativa.</p> <p>1 1 1 1 Enunciar la meta de equipo. Cuando se manifiesta de forma precisa la meta de trabajo grupal: <i>“...lograremos llegar a un resumen del artículo entre todas”,</i> <i>“En el grupo hay que elaborar un documento final siguiendo...”</i></p> <p>1 1 1 2 Recordar la meta de equipo. Cuando se insiste en la existencia o cumplimiento de la meta de trabajo grupal: <i>“...fijó para este viernes una meta:”</i> <i>“No olvidéis que mañana viernes finaliza el plazo de esta primera parte.”</i></p> <p>1 1 2 Dependencia entre el éxito personal con el éxito del equipo. Los miembros del equipo comprometen su trabajo personal a la meta de equipo.</p> <p>1 1 2 1 Visión de conjunto en torno a la meta de equipo. Cuando se identifica la meta como trabajo de todos y cada uno de los miembros: <i>“...llegar a un conjunto de opiniones comunes sobre cada una de las preguntas de</i></p>



	<p>nuestra lectura?"</p> <p><i>"...siempre tendremos un único informe definitivo para todas y con las ideas de todas."</i></p> <p>1 1 2 2 Compromiso personal con la meta de equipo. Cuando se implica el trabajo personal a la meta de equipo:</p> <p><i>"He pensado en elaborar un pequeño guión... para que sea más fácil la puesta en común que tenemos que realizar más adelante entre todo el grupo."</i></p> <p><i>"Yo me comprometo a mandaros antes de irme el informe de la lectura 4 y el de la 5..."</i></p>
<p>1 2 Responsabilidad Individual y de Equipo</p>	<p>1 2 1 Responsabilidad individual. Cada uno de los miembros del equipo cumple eficazmente con su parte del trabajo.</p> <p>1 2 1 1 Respuesta a preguntas sobre una lectura. Cuando los miembros del equipo aportan sus respuestas a la preguntas sobre la lectura:</p> <p><i>"Una vez leído el texto paso a responder a las preguntas..."</i></p> <p><i>"...responderé a las preguntas que se nos han planteado..."</i></p> <p>1 2 1 2 Aporte de informes de lectura. Cuando los miembros del equipo aportan los resúmenes de lectura para la redacción del trabajo final:</p> <p><i>"No sé si os gustará lo que he hecho sobre la lectura 3."</i></p> <p><i>"Este es el informe final de mi lectura 5:"</i></p> <p>1 2 2 Responsabilidad con el trabajo común. Los miembros del equipo desarrollan actividades para integrar eficazmente el trabajo individual con las tareas de equipo.</p> <p>1 2 2 1 Elaboración de resúmenes para el equipo. Cuando los miembros del equipo redactan tareas más allá de las preguntas solicitadas:</p> <p><i>"Este es un breve resumen que he hecho y que creo que resume un poco lo más importante..."</i></p> <p><i>"Os dejo el resumen sobre la perspectiva educativa europea con nuevas tecnologías."</i></p> <p>1 2 2 2 Integración de los aportes personales al trabajo grupal. Cuando los miembros del equipo incluyen en sus aportes el trabajo de otros:</p> <p><i>"En este mensaje he querido juntar las últimas intervenciones de..."</i></p> <p><i>"Os lo mando en un archivo, ya todo junto, y si estáis de acuerdo..."</i></p> <p>1 2 2 3 Realizar tareas que no son efectuadas por otros. Cuando algún miembro del equipo ejecuta el trabajo incumplido por algún otro:</p> <p><i>"...como veo que el punto 5 y 6 no están tratados los voy a realizar..."</i></p> <p><i>"lo hago yo, no te preocupes."</i></p>
<p>1 3 Interacción Estimuladora</p>	<p>1 3 1 Promoción del éxito personal y de equipo. Los miembros del equipo se esfuerzan por estimular positivamente la actividad de todos y cada uno de los miembros del equipo.</p> <p>1 3 1 1 Motivación al equipo. Cuando se estimula al equipo con la finalidad de continuar el trabajo:</p> <p><i>"Venga que ya queda poco!"</i></p> <p><i>"...ánimo que ya lo tenemos chupao!"</i></p> <p>1 3 1 2 Motivación a la persona. Cuando se incentiva específicamente el trabajo de uno de los miembros del equipo:</p> <p><i>"Ánimo brujilla y escríbelo con la sensibilidad que te caracteriza."</i></p> <p><i>"...espero que al final tengas muy buena nota, te la mereces!"</i></p> <p>1 3 1 3 Reconocimiento al esfuerzo y participación. Cuando se destaca la dedicación de un miembro del equipo:</p> <p><i>"En primer lugar, quiero agradecerte el esfuerzo que has hecho al..."</i></p> <p><i>"Es muy interesante la cuestión que planteas..."</i></p> <p>1 3 1 4 Reconocimiento del trabajo bien hecho. Cuando se estima como atinado el</p>



	<p>trabajo de un miembro para con el equipo: <i>"...has hecho un resumen breve y muy completo... Bien hecho!!!"</i> <i>"...en la introducción que has hecho está todo recogido, me gusta."</i></p> <p>1 3 1 5 Ayuda a los demás en el desarrollo de sus tareas. Cuando se auxilia a otros miembros del equipo en el desarrollo de sus tareas: <i>"Te digo como puedes encontrar el artículo..."</i> <i>"Este artículo le puede valer a Teresa..."</i></p> <p>1 3 1 6 Invitar a participar. Cuando se solicita la intervención del todos y de cada uno de los miembros del equipo: <i>"...espero tu opinión y tus ideas."</i> <i>"¿Qué os parece, empezamos?"</i></p> <p>1 3 2 Confraternidad en torno a la meta de trabajo. Los miembros del equipo desarrollan una identidad con el equipo y comparten materiales diversos. 1 3 2 1 Identidad con el equipo al que pertenecen. Cuando los partes se reconocen como miembros de un todo, un equipo: <i>"Hola chicas de mi grupo!"</i> <i>"...al menos nuestro grupo, hemos..."</i></p> <p>1 3 2 2 Compañerismo en torno a la meta. Cuando se articula complicidad entre los miembros para que nadie se aleje de la meta grupal: <i>"...tenemos que currar un montón para no dejar a nuestras compañeras".</i> <i>"...no sólo retraso mi trabajo sino también el vuestro."</i></p> <p>1 3 2 3 Muestras de afecto o consideración. Cuando se exteriorizan sentimientos para todos o cada uno de los miembros: <i>"Un placer trabajar con todos vosotros :-)"</i> <i>"Yo también me he encontrado muy a gusto."</i></p> <p>1 3 2 4 Distribución de recursos. Cuando los miembros del grupo comparten diferentes fuentes de información para el trabajo grupal: <i>"Esto es un artículo que he encontrado en Internet sobre..."</i> <i>"Aquí mando el enlace del documento sobre..."</i></p>
<p>1 4 Gestión Interna de Equipo</p>	<p>1 4 1 Organización de la estrategia de trabajo. Los miembros de equipo desarrollan una estrategia eficaz para el cumplimiento de la meta de equipo. 1 4 1 1 Elaboración del plan de trabajo grupal. Cuando se planean fórmulas de organización para el desempeño grupal: <i>"Os voy a dar unas ideas... en torno a las cuales organizar este trabajo final en grupo."</i> <i>"... sería bueno acordar entre todos una metodología de trabajo. Os propongo..."</i></p> <p>1 4 1 2 División de roles y tareas en el equipo. Cuando se especifica actividades concretas para cada uno de los miembros del equipo: <i>"...quisiera proponer también que elijamos una coordinadora..."</i> <i>"...me voy a encargar de la lectura número 1."</i></p> <p>1 4 1 3 Gestión del tiempo de trabajo. Cuando se pone en consideración la variable tiempo en la dinámica de trabajo grupal: <i>"...quedan solo dos días y..."</i> <i>"Creo que esto nos ahorraría tiempo y..."</i></p> <p>1 4 1 4 Plantear problemas de organización. Cuando se hace mención a algún dilema que compromete la organización del equipo: <i>"...cómo vamos a hacer el trabajo final si nos falta un artículo..."</i> <i>"...hay un pequeño error a la hora de repartir el trabajo."</i></p> <p>1 4 1 5 Enunciación de propuestas. Cuando los miembros del equipo postulan alguna propuesta abierta a consideración de todos: <i>"¿qué os parece si confeccionamos una sola lista de..."</i> <i>"Pienso que podíamos hablar de algún ejemplo real..."</i></p>



	<p>1 4 1 6 Centrar el trabajo pendiente. Cuando los miembros del equipo establecen de forma precisa una actividad necesaria: <i>"...hay que unirlos en la bibliografía final en la que estarán todas vale?"</i> <i>"Los títulos de los artículos que deben quedar en el trabajo final son:"</i></p> <p>1 4 2 Habilidades de trabajo en equipo. Los miembros del equipo desarrollan una serie habilidades interpersonales para el trabajo en conjunto.</p> <p>1 4 2 1 Opiniones de consenso. Cuando los miembros del grupo están de acuerdo con algún comentario o propuesta de otro: <i>"...creo que ambas coincidimos en que debe..."</i> <i>"Estoy contigo..."</i></p> <p>1 4 2 2 Opiniones divergentes. Cuando los miembros del equipo objetan comentarios o propuestas de otros: <i>"En lo que no estoy de todo de acuerdo es en..."</i> <i>"...no creo que llegará a un nivel tan radical como el que tú expresas..."</i></p> <p>1 4 2 3 Intercambio de experiencias. Cuando los miembros del equipo comparten con los demás sus experiencias personales: <i>"...te digo por experiencia..."</i> <i>"Por lo que yo he podido observar..."</i></p> <p>1 4 2 4 Búsqueda de salidas a problemas y conflictos. Cuando los miembros proponen alternativas de solución a algún disyuntiva: <i>"Ya conozco el proceso a seguir..."</i> <i>"...te explico:"</i></p> <p>1 4 2 5 Asumir el liderazgo. Cuando un miembro del equipo se revela como guía del grupo: <i>"Ya he realizado mis conclusiones, y como hasta este momento nadie más ha expuesto..."</i> <i>"...lo que voy a hacer es leer vuestros puntos y ver si yo añado algo nuevo..."</i></p> <p>1 4 2 6 Tolerancia a las críticas y sugerencias. Cuando los miembros del equipo se muestran receptivos a comentarios diferentes al suyo: <i>"Si me he dejado algo suelto por ahí no dudéis en decírmelo."</i> <i>"Esto es solo una sugerencia. Acepto cualquier otra."</i></p> <p>1 4 2 7 Tomar decisiones conjuntas. Cuando se hace evidente que el trabajo dependen de lo opinión de los miembros del equipo: <i>"Habrá que saber qué opinan las demás."</i> <i>"Luego me volveré a conectar para ver lo que habéis decidido."</i></p> <p>1 4 2 8 Cortesía. Cuando se hacen manifiesto expresiones de cortesía en la comunicación entre los miembros del equipo: <i>"Buenos días a todas!"</i> <i>"Muchas gracias a todos y un saludo."</i></p> <p>1 4 2 9 Reconocimiento del error o incumplimiento. Cuando un miembro reconoce que se ha equivocado o no ha cumplido con su responsabilidad: <i>"¡¡¡ se me olvidó ponerlo!!!"</i> <i>"Siento haber tardado tanto en contestar..."</i></p> <p>1 4 2 1 0 Disposición al trabajo. Cuando un miembro del equipo hace evidente su disponibilidad al trabajo: <i>"...si tenéis algún problema y necesitáis que haga algo más decídmelo..."</i> <i>"...me daré bastante caña!"</i></p>
<p>1 5 Evaluación Interna del Equipo</p>	<p>1 5 1 Evaluación del logro de la meta de equipo. Los miembros del equipo estiman si han logrado alcanzar la meta de equipo.</p>



	<p>1 5 1 1 Verificación del cumplimiento de la meta. Cuando los miembros del equipo evalúan si se ha llegado a alcanzar la meta grupal: <i>“Creo que esta fase ya ha acabado.”</i> <i>“Creo que ha quedado bien.”</i></p> <p>1 5 1 2 Identificación de correctivos para lograr la meta. Cuando se toman decisiones que permitan acercarse más a la meta grupal: <i>“Igual deberíamos trabajar... para que nos quede más completo.”</i> <i>“...no creo que haga falta que lo incluyamos...”</i></p> <p>1 5 2 Evaluación de la dinámica de trabajo de equipo. Los miembros del equipo valoran su desempeño como equipo cooperativo.</p> <p>1 5 2 1 Estimación del desempeño grupal. Cuando se hace una valoración del comportamiento en equipo: <i>“...hay gente que no aporta nada.”</i> <i>“Creo que estamos las dos solas...”</i></p> <p>1 5 2 2 Referencia a la acción de cooperar. Cuando los miembros del equipo hacen alusión a la actividad cooperativa: <i>“...supone un trabajo de coordinación y la redacción cooperativa”</i> <i>“Espero vuestra colaboración lo antes posible, gracias.”</i></p>
--	---

Tabla 1. Categorías para el análisis de los mensajes escritos en la interacción cooperativa asincrónica

3. Perspectivas

Las categorías cooperativas señaladas pueden llenar un vacío conceptual al momento de plantear la cooperación mediada tecnológicamente. Buena parte de esta precisión sobre qué es y cómo gestionar la cooperación y el aprendizaje supone entender que no basta con agrupar a los alumnos en torno a Internet para que brote la cooperación, más bien al contrario, “una conclusión relevante en la mayoría de los casos apunta hacia la dificultad para llegar a estos procesos conjuntos de intercambio y construcción del conocimiento” (Gros, 2004, 3). La utilidad de estas categorías, en consecuencia, pasa por ofrecer un modelo de organización social provechoso que ayude a distinguir que lo significativo del aprendizaje en contextos de virtualidad no es necesariamente la conexión a Internet, sino la calidad de la interacción entre personas a través de ella.

Además de la utilidad que pueden encontrar los que gestionen la cooperación como método de aprendizaje en la formación virtual, estas categorías pueden servir para la construcción de otros enfoques, modelos e instrumentos de investigación sobre la cooperación en comunidades virtuales de aprendizaje en la Web 2.0 donde, al parecer, se puede confundir debate con cooperación, interactividad tecnológica con interacción social y, más común aún, grupo de interacción con equipo cooperativo.

Referencias Bibliográficas

- BARBERÀ, E. (coord.) (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Horsori.
- CARNOY, M. (2004). “Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005”. Consultado (20/12/2008) en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf>
- GROS, B. (2004). “El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades”. *I Congreso Internacional de Educación mediada por tecnologías*. Consultado (20/12/08) en: http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_r ed.pdf
- GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.



- HARASIM, L. y otros (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- HINE, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ, F. (ed.) (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza. Nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.
- O'REILLY, T. (2005) "What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". Consultado (14/12/2008) en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- STEVEN, J. (ed.) (2003). *Cibersociedad 2.0*. Barcelona: UOC.
- SUÁREZ, C. (2006). *La interacción cooperativa asíncrona en la formación virtual*. Tesis doctoral (sin publicar) Universidad de Salamanca.
- SUÁREZ, C. (2010). *Aprendizaje como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- SUÁREZ, C. (2012) "e-pedagogía en la Sociedad Red. IV parte", Curso del Servicio de Formación Permanente, Valencia, Universitat de València,
- VIGOTSKY, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Reseña Curricular de la autoría

Cristóbal Suárez Guerrero, Doctor en Educación en procesos de formación virtual por la Universidad de Salamanca, es profesor de la Universitat de València, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. También es miembro de la Red de Expertos de la Escuela Virtual para América Latina y el Caribe - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y del Consejo Asesor del Informe Horizon Iberoamérica 2012-2017 (UOC-NMC). Ha sido coordinador del Observatorio de Formación en Red (SCOPEO), forma parte de distintos grupos de investigación universitarios sobre e-learning, cooperación y aprendizaje, así como en tecnología y desarrollo educativo; también es autor de libro *Cooperación como condición social de aprendizaje* (UOC, 2010).

Blog: <http://educacion-virtualidad.blogspot.com.es/>

Linkedin: <http://es.linkedin.com/in/cristobalsuarezguerrero>

Twitter: <http://twitter.com/#!/cristobalsuarez>



EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN EL USO DE LA PIZARRA INTERACTIVA POR ESTUDIANTES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Línea Temática: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Hervás Gómez, Carlos

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. hervas@us.es

Fernández Márquez, Esther

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. estfdez@gmail.com

Resumen: La progresiva implantación de nuevas tecnologías constituyen una realidad educativa, atendiendo al avance tecnológico y a la continua búsqueda de nuevos elementos que faciliten y mejoren los procesos de enseñanza – aprendizaje. Una de las últimas incorporaciones a los centros educativos, es la pizarra digital, que constituye el eje de la presente experiencia que se ha desarrollado con los estudiantes de 3º Curso de Grado de Maestros en Educación Especial, de la Universidad de Sevilla, con el fin de analizar las actitudes que suscita el uso de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) tanto desde el punto de vista que pueden aportar como alumnado, como sus percepciones en cuanto futuros profesores. Para ello nos centramos en una metodología cuantitativa, y los resultados obtenidos nos revelan que la PDI influye positivamente tanto en aspectos de carácter organizativo, optimizando la estructuración temporal de las sesiones, como en los aspectos del procesamiento de la información, favoreciendo la atención y motivación del alumnado, aportando la posibilidad de exponer mayor cantidad de información, de distintos ámbitos y facilitando la flexibilidad y la creatividad, no siendo un recurso de difícil implantación y uso, una vez recibida la formación necesaria.

Palabras clave: Pizarra Digital Interactiva, Actitudes, Nuevas Tecnologías, Motivación, Atención.



1. Introducción

Actualmente con la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha argumentado que contribuye a un proceso más eficaz y versátil (Hall & Higgins, 2005). Los procesadores de texto, páginas web, correo electrónico, chat, tutorías en línea, blogs y pizarras digitales interactivas (PDIs) son ejemplos de las aplicaciones que ahora son comúnmente empleadas por los profesores y estudiantes.

Las PDIs que originalmente se diseñaron para uso empresarial, se han ido insertando en contextos educativos de todos los niveles. Esta tecnología consiste en un medio por el cual se proyecta una imagen a través de un proyector sobre una superficie, favoreciendo la interactividad con la misma, y a su vez permite que los procesos que se llevan a cabo en dicha superficie, pueden ser guardados en el ordenador al que va conectada, manteniendo los trabajos y las exposiciones que se realizan durante las clases. Igualmente se puede complementar con el uso de lápices táctiles y borrador. Además facilita la posibilidad de, durante las explicaciones, combinar documentos, presentaciones, videos,... Así como la interacción por parte del alumnado con los elementos en sí; pues con ese recurso ya no se limitarán a escribir en la misma, sino a participar de forma más activa, incorporando nuevos elementos a través de búsquedas de recursos. La pizarra digital interactiva igualmente permite la grabación de la clase, para después ponerla a disposición del alumnado en la web, y que pueda acceder a las explicaciones cuando sea necesario, favoreciendo así el asentamiento de los contenidos.

Se constituye como un complemento a las metodologías y medios de enseñanza tradicionales, que se enfocan actualmente hacia un modelo de enseñanza digital e integrador. Sin embargo, debemos recordar que esto es sólo el comienzo de la revolución. Los verdaderos retos para los docentes en este momento en el desarrollo de las aulas digitales, es darnos cuenta del gran potencial que tenemos por delante, para dominar las herramientas y de un cambio de mentalidad de la que empieza a reclamar ese potencial; así como colaborar con sus colegas y alumnos a utilizar de forma eficaz estas nuevas herramientas para la enseñanza en este mundo digital. Tan pronto como las pizarras digitales interactivas han llegado a incluirse en la dinámica de las clases, los investigadores han comenzado a examinar el proceso de desarrollo del profesor, al introducirse un recurso como este en las clases así como el modo de hacer frente a este reto, es decir, el modo o la forma de usarlo. Se trata de un cambio tanto técnico como pedagógico. Además, no podemos olvidarnos de que este cambio también afecta a los propios alumnos.

Su incorporación en el aula de forma eficaz, dependerá de distintos aspectos, entre los que destacamos las posibilidades que ofrezca el software de utilización de la pizarra, o la formación del profesorado que dispone de la misma y capacidad de incorporación de las nuevas tecnologías a su propia metodología de enseñanza. Sus principales funciones tal y como señalamos anteriormente, responden a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar los procesos motivacionales y atencionales del alumnado, facilitar la autonomía y la creatividad en el aprendizaje, etc.

En España las PDI se encuentra en gran medida implantadas en los centros que imparten enseñanzas obligatorias, y cada vez se está extendiendo en mayor grado al resto de instituciones educativas de enseñanzas medias y superiores, atendiendo a las amplias posibilidades que ofrece, siendo en la educación superior, donde no sólo se favorece más la autonomía en el aprendizaje, sino que se precisa. El desarrollo de unas actitudes favorables, así como el conocimiento y utilización de este recurso, podemos considerarlo como aspecto de especial relevancia, en los estudiantes del título de Maestro, puesto que se las van a encontrar, en cuanto comiencen a desempeñar su labor educativa en la docencia. En este sentido, han aparecido distintos modelos de desarrollo profesional docente para el empleo de la pizarra digital interactiva en el aula, así Davidson y Pratt (2003)



sugirieron la secuencia de cambios por la que los alumnos pasarían así como el modelo de participación que el profesor debería seguir dentro del aula.

La interactividad es reconocida como elemento clave para aprender y mantener el interés de los alumnos. Distinguiendo en ella dos dimensiones: en primer lugar la interacción entre alumnos y profesores, alumnos y alumnos, y profesores-profesores como se indica en Birmingham et al. (2002), y en segundo lugar la interacción de elementos como la información digital en el proceso de aprendizaje, como lo demuestra Buckley (2000). Por otro lado, Robinson (2000) y Jones y Tanner (2002) ofrecieron evidencias para demostrar que una enseñanza interactiva es eficaz en sí misma, pero además es más eficaz si al mismo tiempo se realizan preguntas a los alumnos en las clases, así como una amplia gama de actividades para los estudiantes en la explicación de los temas. Miller et al. (2004b) han aportado pruebas afirmando que la interactividad pedagógica eficaz requiere una planificación previa y estructurada de la lección que se vaya a impartir, reforzado con el aprendizaje conceptual, el ritmo de las actividades cognitivas y un examen final, ofreciendo todos estos aspectos oportunidades para el uso de una variedad de técnicas.

La Universidad de Keele, la cual llevó a cabo durante dos años un estudio sobre las pizarras interactivas en la enseñanza de matemáticas en secundaria, combinó la intervención de un plan de estudios, en el cual se involucraban por una parte el desarrollo del software y guías pedagógicas diseñadas para explotar el potencial interactivo de las pizarras, así como un estudio de evaluación del uso de estos materiales. La evaluación básicamente consistía en la respuesta por parte de profesores y alumnos a una serie de preguntas con el objetivo de evaluar el impacto que las pizarras digitales interactivas tuvieron en su aprendizaje. De estas evaluaciones se obtuvieron unos resultados, de entre los cuales Miller et al. (2004a) identificaron seis técnicas comunes que se utilizan en el curso de la experiencia con una pizarra digital interactiva para mejorar la interactividad entre el profesor, el material y los alumnos. Ellos hicieron una lista de éstas, entre las que figuran: arrastrar y soltar; ocultar y revelar, el color, el sombreado y relieve; uniendo términos equivalentes, el movimiento o la animación, y la retroalimentación inmediata. En definitiva, una buena enseñanza sigue siendo buena con o sin la tecnología, la cual podría mejorar la enseñanza sólo si profesores y alumnos comprometidos con ella, entienden su potencial de manera que la tecnología no sea vista como un fin en sí mismo, sino como un medio pedagógico para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Pero llegar a esta conclusión lleva bastante tiempo.

El hecho de que los alumnos utilicen la pizarra digital interactiva durante las clases, hace que desarrollen muchas de sus capacidades y ello les permite al mismo tiempo una mayor participación en las decisiones de clase convirtiéndose todo esto en un aliado para el profesor.

A nivel de estudios sobre la pizarra digital interactiva, se ha pasado de una mera descripción y exposición de los servicios que presta la PDI, a la consideración de su uso didáctico. Así por ejemplo, Miller et al. (2004b) describen como esto se refleja en el proceso de cambio tecnológico en un sentido más amplio. Es decir, cómo los maestros al mismo tiempo que van adquiriendo fluidez en el uso de la PDI, se dan cuenta del cambio que está tomando el modo de enseñar, y sigue existiendo ese vínculo que mantiene el fin pedagógico sin el que sería inútil continuar, el fin de enseñar a los alumnos.

Existen estudios que demuestran el potencial pedagógico que se obtiene con el uso de la pizarra digital interactiva. Además hay algunos, como es el caso de Cogill (2003) que han identificado algunas técnicas para mejorar la eficacia de la enseñanza, otros como Clemens et al. (2001) que han descrito algunos de los beneficios para el aprendizaje que supone el uso de las pizarras en las clases. Podemos decir, que todos estos informes resumen la relación entre la capacidad que tiene la tecnología para animar a los alumnos, así como para aumentar su participación y por qué no también para reforzar el aprendizaje. Todos ellos consideran que la pizarra digital interactiva puede ser un



medio utilizado para apoyar la pedagogía a través de la interactividad. Llegando incluso algunos autores a especificar cómo esto ocurre en sus trabajos.

Armstrong et al. (2005) presentaron los resultados de un proyecto de investigación en el que se pretendía captar, analizar y manifestar las complejas interacciones que se producen en el aula entre los estudiantes, los profesores y la tecnología. Se llevó a cabo una serie de estudios en cuatro aulas, centrándose en la repercusión que suponía el uso de la PDI en la enseñanza y el aprendizaje. Sus estudios reflejan que la introducción de PDI en el aula va mucho más allá de la mera instalación de la pizarra y el software correspondiente. Los investigadores sostienen que los profesores son agentes fundamentales en la mediación, pues a través de su trabajo y con el uso de este medio, deben de ser capaces de introducir en sus exposiciones los objetivos que se pretenden en cada lección además de usar de un modo correcto y apropiado la tecnología para promover la calidad de la interacción y de la interactividad en definitiva.

Sostienen además que la capacitación y el apoyo continuo son necesarios para los profesores. Su conclusión es que el potencial que lleva consigo el uso de las PDI en las clases a menudo no se exprime al máximo. Cada vez se tiene más conciencia de que la enseñanza es una actividad multimodal, esto quiere decir, que se basa en una serie de actividades tales como la comunicación verbal, visual y la comunicación interpersonal, así como el uso de las tecnologías asociadas.

Jewitt (2002) ha demostrado que el conocimiento de diferentes modos de percepción multimodal puede apoyar tanto a profesores como a alumnos.

Watson y De Geest (2005) ponen de manifiesto la necesidad de todas las formas de comunicación posibles en la enseñanza. El uso eficaz de la tecnología que llevan a cabo los docentes es esencial para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Una vez que los docentes han recibido una buena formación inicial y permanente, la integración de las TIC debería encajar sin ningún problema con el resto del currículum y ayudar a racionalizar la preparación de las clases. Las pizarras digitales interactivas mejoran la preparación del maestro ya que:

- Son fáciles de usar tanto para los maestros como para los estudiantes, acortando el tiempo de arranque para integrar las pizarras interactivas en las clases.
- Se producen respuestas entusiastas cuando se observan las actitudes y los comportamientos positivos de los alumnos que usan las pizarras interactivas (motiva a los maestros a adaptar las clases para incorporar y desarrollar más recursos electrónicos).
- Guarda apuntes para usarlos en la siguiente clase o en el siguiente curso. Los maestros pueden construir una colección de materiales de aprendizaje que pueden ser actualizados constantemente y sobrescritos, manteniendo las lecciones frescas e interactivas.

En este sentido nos encontramos con que:

- “Nuestros resultados piloto mostraron que más mujeres que hombres del colectivo de profesores de universidad, personal y alumnos graduados acudieron a sesiones de formación de la pizarra interactiva SMART ... el profesorado femenino parecía tan dispuesto y capaz como el masculino en usar la pizarra interactiva SMART tanto en las sesiones de formación como en el de clase ... Basada en las características dirigidas al usuario de la pizarra interactiva SMART y las ventajas percibidas por la mayoría de los participantes, esta tecnología emergente puede tener un efecto de amplias consecuencias en la enseñanza.” (McNeesse, 2003).
- “Promueve las destrezas organizativas del maestro” (Gerard y Widener, 1999).



- “Varios maestros indicaron que la naturaleza interactiva de la pizarra les estaba liberando de la tarea de crear recursos, que lleva mucho tiempo, reduciendo así el tiempo de preparación y reduciendo la duplicación... Había una evidencia clara de que los maestros guardaban (archivaban) las clases utilizando la pizarra en su totalidad para su uso futuro. Casi todos los maestros afirmaron que a largo plazo, la posibilidad de guardar y editar las clases reducirían el tiempo de preparación y ahorrarían la duplicación innecesaria” (Bush, Priest, Coe y otros, 2004).
- “El ochenta y cuatro por ciento de los maestros sentían que su programación y preparación era ahora más efectiva que antes” (Latham, 2002).
- “La maestra tenía también actitudes positivas hacia la pantalla grande porque le permitía hacer el trabajo de manera más efectiva” (Cooper, 2003).
- “Los maestros en formación están muy entusiasmados y ven en las pizarras una característica importante de la enseñanza y el aprendizaje” (Kennewell y Morgan, 2003).
- “Las pizarras interactivas han permitido a los maestros aprovechar el potencial de las TIC dentro del componente de enseñanza del proceso de enseñanza y aprendizaje de formas que no son posibles con el acercamiento a las TIC en las escuelas con un ordenador personal” (Kent, 2003).
- “Todos los maestros que usaban las pizarras comentaban la necesidad de acortar el tiempo previsto para la programación. Los niños parecían completar el trabajo más rápido y con más profundidad (usando pizarras interactivas)” (Lee y Boyle, 2003).

Por lo tanto, una de las cuestiones más frecuentemente planteadas por los profesores y los alumnos es la necesidad de una formación adecuada para utilizar las pizarras digitales interactivas en todo su potencial. La inexperiencia de los maestros en la creación de materiales y en la manipulación de elementos en la pizarra, dando lugar a la interrupción de la lección, fue una preocupación para los profesores y los alumnos entrevistados en el estudio realizado por Levy (2002). Las entrevistas en el estudio de Glover y Miller (2001) descubrieron que la formación inicial por parte de las empresas y proveedores con su hábil presentación y la alta calidad de los materiales preparados, lograron disparar el entusiasmo inicial de los profesores (Glover y Miller, 2001, p.261). El valor a largo plazo de esa formación, sin embargo, es más cuestionable, como un maestro entrevistado en el estudio realizado por Walker (2003b, p.2): “si no les capturas al principio, les prestas apoyo y les muestras cómo utilizar el material de aprendizaje, su entusiasmo decae rápidamente”.

Levy (2002) observó que los profesores que utilizaban habitualmente las TICs en su práctica diaria, tienden a convertirse en los primeros adoptantes entusiastas, capaces de experimentar y desarrollar su propio uso de la pizarra digital interactiva siguiendo una formación inicial. Sin embargo, los profesores con menos confianza y experiencia con las TICs, eran menos capaces de ser autosuficientes, prefiriendo en su lugar, una orientación más sostenida e individual (Granger et al. 2002), o como parte de un apoyo continuo más estructurado, como por ejemplo, situaciones donde los usuarios más experimentados trabajan junto a los novatos (Glover y Miller, 2001).

Los maestros también necesitan apoyo inmediatamente cuando surgen dificultades técnicas antes y durante las clases. Puede haber problemas de red con la lentitud en la instalación de inicio de sesión, o una lenta o inexistente respuesta de los rotuladores electrónicos, que no respondan o sean difíciles de mover las imágenes, y la falta de señal entre las pizarras individuales de los alumnos y la pizarra digital interactiva (Levy, 2002). En tales circunstancias, es prioritario apoyar para solucionar estos problemas.



Los informes de investigación y estudios sobre actitudes y usos potencialidades de PDIs revelan un panorama muy positivo en general. Las investigaciones hasta la fecha, en términos generales han concluido que tanto estudiantes como docentes reaccionan favorablemente a su uso (Beauchamp, 2004; Hall & Higgins, 2005; Wall, et al, 2005; Moss et al, 2007), aumenta la atención y facilita el aprendizaje (Hervás & Toledo, 2012), mejora el interés y la motivación por el aprendizaje (Harris, 2005). Estos y otros estudios también señalan como beneficios específicos del uso de la PDI en las aulas, que facilitan al alumnado una mejor comprensión de los contenidos (Wall et al, 2005; Martin, 2007), lo que permite la introducción de diversos materiales en el en el aula (Hall & Higgins, 2005), y proporcionan medios alternativos y mayores niveles de interacción (Hauck & Young, 2008). Igualmente, se ha afirmado que facilitan a los profesores una mayor flexibilidad (Moss et al, 2007) y eficacia (Boyle, 2002), y les permiten atender las necesidades de los estudiantes (Billard, 2002).

Uno de los principales problemas, sin embargo, que plantea, es que como todo proceso que implica un cambio, genera resistencias al mismo y en el caso de que los nuevos proyectos como es la implantación de estas nuevas tecnologías al servicio de la educación, donde se cuenta con el respaldo de la institución, descartándose el aspecto económico, como inconveniente, se atiende a los factores influyentes marcados por Amorós, E. (2007), propios de los profesionales que afrontan dichos cambios, como las costumbres, la edad, los conocimientos sobre el tema, la incredulidad ante las aportaciones y beneficios que puedan extraerse de su uso y por tanto su concepción de “costes”, tanto a nivel de esfuerzo de adaptación, de inversión temporal, etc.

Las investigaciones también hacen referencia a formación inadecuada (Armstrong et al, 2005; Hall & Higgins, 2005), mala visibilidad del soporte (Smith, 2001), aspectos de salud y riesgos posibles de seguridad con los numerosos cables que las PDIs requieren o de tropezar con las patas del soporte (Smith, 2001; Tameside MBC, 2003), y dudas sobre la viabilidad de PDIs en relación con sus altos costos (Harris, 2005).

De mayor preocupación pedagógica, tal vez, han sido los estudios que sugieren que el uso PDI puede hacer que los estudiantes más pasivos mediante la reducción de interacción profesor-alumno (Gray et al., 2005, también cuestionada en Kennewell, Tanner, Jones, y Beauchamp, 2007).

2. Metodología

La metodología utilizada en la presente experiencia podemos enmarcarla principalmente en el paradigma cuantitativo, mediante la aplicación de cuestionarios de valoración, cuyas respuestas han sido analizadas con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Desarrollamos esta experiencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, donde comenzó la progresiva implantación de la PDI el pasado curso 2010/2011. Como muestra tomamos el grupo de estudiantes de tercer curso del título de Maestro, de la especialidad de Educación Especial, siendo un total de 34 alumnos, a quienes se les ha pasado un cuestionario para detectar las actitudes que lleva consigo la aplicación de la Pizarra Digital Interactiva, en las versiones: para alumnado y para docentes, mediante el cual se nos ha permitido valorar las aportaciones de la utilización de este recurso al aprendizaje y a la enseñanza. Dicho instrumento consiste en un cuestionario de valoración cerrado, cuyas posibles valoraciones abarcan desde el “Completamente de Acuerdo” hasta el “Completamente en Desacuerdo”, con 5 escalas de valoración.

El cuestionario en su versión para el alumno consta de 21 preguntas, enmarcadas en 6 bloques de actitudes: aprendizaje, cuestiones técnicas, factores afectivos, motivación, gestión del tiempo y aspectos de organización y diferencias entre las pizarras tradicionales y las PDI.



Sin embargo, el cuestionario de valoración desde la perspectiva del profesorado refleja 22 preguntas, y queda estructurado en torno a 4 bloques de actitudes: enseñanza, uso de la PDI, motivación y formación.

3. Resultados

Tras el análisis estadístico de los datos obtenemos los siguientes resultados:

3.1. Actitudes del alumnado hacia el uso de la Pizarra Digital Interactiva (PDI).

En términos generales, partiendo de los datos que a continuación se detallan, podemos establecer que en base a las respuestas dadas por el alumnado, hemos de considerar las PDI como un recurso que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (77%) y cuyos aspectos analizaremos a continuación y quedan reflejados en la gráfica 1, al término de este apartado.

3.2. Actitudes relacionadas con los aspectos del aprendizaje.

Las respuestas obtenidas a este bloque de cuestiones, nos refleja que en base a su experiencia como alumnos y alumnas, la inmensa mayoría (88%) consideran que el uso de la PDI favorece sus procesos de aprendizaje, facilitando la comprensión del temario y el acceso a materiales adicionales. Si se desglosan estos porcentajes por preguntas, podemos concretar que con el uso de la PDI se aprende más cuando el profesor la utiliza (79,41%), su uso facilita el entendimiento del contenido (79,41%), la aplicación de materiales de audio y video en la PDI favorece la mayor comprensión de la clase (100%) y proporciona mayores opciones para aprender de materiales de diversas fuentes (91,18%) como pueden ser internet, el trabajo de los propios alumnos, el uso de otros software, etc.

3.3. Actitudes relacionadas con cuestiones técnicas.

En esta categoría nos encontramos un porcentaje algo inferior al de las aportaciones al aprendizaje, acerca de las aportaciones de la PDI, siendo tan sólo el 64% del alumnado, los que consideran como una mejora a las aportaciones al aula. Los resultados quedan desglosados atendiendo a las concepciones de forma que se considera que, aunque los dibujos, esquemas... que el profesor realiza en la pizarra son más fáciles de ver (91,17%), nos encontramos con que en ocasiones las deficiencias de la pantalla de la pizarra y la luz solar en las aulas dificultan ver las cosas en la pizarra (70,59%). Por consiguiente, cuando las condiciones físicas se controlan adecuadamente, los alumnos encuentran la pizarra útil para la visualización de material gráfico. Las concepciones en cuanto al coste temporal que precisa este recurso, nos encontramos por un lado que la instalación y calibrado de la PDI causa una pérdida de tiempo (26,47%), frente a un grupo de alumnos (67,65%) que consideran que no existe esa pérdida de tiempo. En este punto tenemos que aclarar, que en la clase no estaba instalada la pizarra, por lo tanto, había que proceder en cada sesión al traslado, instalación y calibrado de la misma, y ello se intentó ejecutar en el menor tiempo posible.

3.4. Actitudes relacionadas con factores afectivos.

En este apartado refleja la aceptación de la Pizarra Digital Interactiva (PDI), siendo el mismo del 73%, reflejándose un cambio de actitud en el alumnado cuando cuentan con este recurso en el aula. Se señalan aspectos tales como que se prefiere ocupar los primeros asientos (70,59%), además de considerar que no es un recurso que implique dificultad en su utilización (79,41%), manifestando su preferencia hacia las enseñanzas impartidas con la PDI (79,41%), o incluso en no sentirse incómodos utilizándola delante del resto del grupo clase (61,76%).



3.5. Actitudes relacionadas con temas de motivación.

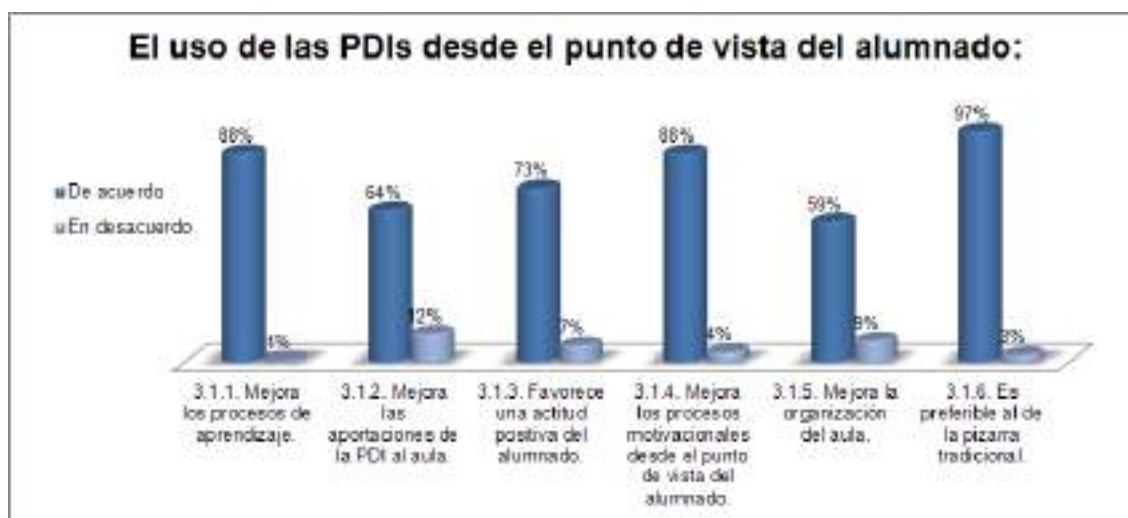
Con las preguntas de este bloque ahondamos en mayor medida en los efectos de las actitudes afectivas reflejadas, centrándonos en los aspectos motivadores de la PDI hacia el aprendizaje, y obteniendo que el 88% considera que mejora la propia motivación. En este aspecto se llega a manifestar una mejor concentración durante las clases (91,17%) y mejora de la atención (97,06%), mayor facilidad para participar (88,23%), consideran que la pizarra hace el aprendizaje más interesante y emocionante (91,17%) y que están en general más motivados durante la lección (73,53%).

3.6. Actitudes relacionadas con la gestión del tiempo y aspectos de organización.

En lo referido a las aportaciones del uso de la PDI en el aula en lo referente a la gestión del tiempo y de aspectos de organización, encontramos que el 59% del alumnado considera que mejora dichos aspectos. El alumnado considera tanto que mejora el ritmo de las clases (38,23%, el 52,94% Ns/Nc), el contenido se encuentra mejor organizado (52,94%), sin embargo encontramos una mayor discrepancia en la consideración de que favorezca una mejor gestión del tiempo en el aula (85,29%).

3.7. Actitudes relacionadas con la diferencia entre las pizarras tradicionales y las PDI.

Por último, atendemos a una valoración de preferencia entre la pizarra tradicional y la Pizarra Digital Interactiva, y obtenemos que el alumnado manifiesta una clara preferencia hacia la PDI (97%). Se considera que existen diferencias significativas entre que el profesor utilice la pizarra convencional y la PDI en términos de técnicas de enseñanzas y métodos (95,5%), debido a la gran diferencia entre una PDI y una pizarra normal (98,5%).



Gráfica 1: El uso de las PDI desde el punto de vista del alumnado.

3.8. Actitudes del profesorado hacia el uso de la Pizarra Digital Interactiva (PDI).

Desde la perspectiva del docente, como visión complementaria, y atendiendo a los datos que a continuación se detallan, podemos establecer que los docentes consideran el uso de la PDI como un recurso que puede aportar grandes beneficios a los procesos de enseñanza-aprendizaje (83%); su análisis pormenorizado se detalla a continuación y queda reflejado en la gráfica 2, al término de este apartado.

3.9. Actitudes del profesorado en términos de enseñanza.

Las respuestas obtenidas a este bloque de cuestiones, nos refleja que desde el punto de vista de la docencia, la inmensa mayoría (82%) consideran que el uso de la PDI facilita los procesos de enseñanza. Esto queda reflejado mediante los aspectos de reducción del tiempo dedicado a escribir



en la pizarra (79,41%), aunque se emplea más en la preparación de la sesión (70,59%), pero ello les permite presentar mayor cantidad de fuentes en las exposiciones, favoreciendo la inmediatez de los procesos y minimizando a su vez mayores distracciones del alumnado (100%). Otro aspecto que destacan la casi totalidad del profesorado (97,06%), es la facilidad para guardar e imprimir los materiales generados durante la lección, incluso facilitar que queden disponibles en plataforma digital, favoreciendo la eficacia de las explicaciones (85,29%), considerando este recurso como un adecuado complemento de apoyo a la enseñanza (100%) que facilita las revisiones del temario y resúmenes de la lección (88,24%). Como aspectos menos favorables del uso de la PDI en el aula, reflejamos mayor diferenciación de concepciones respecto a que este recurso permita controlar fácilmente a toda la clase (58,82%) o que el uso del mismo, conlleve llegar a ser un profesor más eficiente (61,76%).

3.10. Actitudes del profesorado en general hacia el uso de la PDI

En este apartado refleja la aceptación de la Pizarra Digital Interactiva (PDI), siendo el mismo del 80%. Se detecta en el grupo que ha formado parte del grupo de investigación, una actitud favorable hacia el uso de la tecnología de la PDI en las clases (82,35%), que considera la PDI un recurso “cómodo” (88,24%), de fácil utilización de las aplicaciones (73,53%) y necesario por no considerar suficiente el uso exclusivo de métodos tradicionales, para una enseñanza eficaz (73,53%), y que el alumnado no va a tener problemas para su uso (85,29%).

3.11. Actitudes del profesorado en cuanto a los temas de motivación

Con las preguntas atendemos a los aspectos motivadores de la PDI hacia el aprendizaje desde el punto de vista del docente, y obteniendo que el 83% consideran que favorece los procesos de motivación. Este porcentaje se deriva de las consideraciones siguientes: mejora el interés del alumnado (88,23%), los procesos atencionales (67,65%), aumenta la interacción y la participación de los estudiantes (94,12%).

3.12. Actitudes del profesorado relacionadas con la formación

Por último, atendemos a una valoración de la necesidad de formación para el docente en conocimiento y utilización de la Pizarra Digital Interactiva, y obtenemos que casi la totalidad de las respuestas, nos indican que se considera preciso obtener formación para enseñar con la PDI (91,17%), para facilitar una utilización eficaz (97,06%)



Gráfica 2: El uso de las PDIs desde el punto de vista del profesorado.



4. Conclusión

A modo de conclusión podemos destacar los siguientes aspectos:

4.1. Desde la perspectiva de alumnado se considera que el uso de la PDI

- Mejora los procesos de aprendizaje, facilitando la comprensión del contenido, en parte por la complementariedad de los recursos audiovisuales que permite.
- Presenta facilidad de visión, aunque existen problemas iluminación (aunque son aspectos controlables).
- Cuando el cañón de proyección no está integrado con la pizarra conlleva un considerable coste temporal (calibración).
- Aumenta la participación e implicación en el aula y mejora la motivación, la atención y la concentración y el ritmo de las sesiones.
- No influye de forma significativa en una mejora eficaz de la organización de los contenidos, ni en la gestión del tiempo.

4.2. Desde la perspectiva del profesorado se considera que el uso de la PDI

- Favorece una mayor eficacia en la gestión del tiempo y de los recursos que se utilizan en el aula, pudiendo ser archivados y recuperados fácilmente según necesidad.
- Reduce tiempo de escritura aunque precisa más tiempo de preparación.
- Permite el uso de más fuentes de información, contribuyendo a una menor distracción, facilitando el almacenamiento en la Plataforma Digital.
- Facilita resumen y la exposición de conclusiones.
- Es un medio cómodo en su utilización y desarrollo de las aplicaciones.
- Favorece la eficacia y la interacción del alumnado. Además aumenta la interacción y participación del alumnado, mejorando la motivación, la atención y el interés.
- Precisa de formación.

Referencias Bibliográficas

- AMORÓS, E. (2007). Comportamiento organizacional. Perú. USAT - Escuela de Economía. Chiclayo. Lambayeque.
- ARMSTRONG, V., BARNES, S., SUTHERLAND, R., CURRAN, S., MILLS, S., & THOMPSON, I. (2005). "Collaborative research methods for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard technology". Educational Review, 57, 4, 457-469
- BEAUCHAMP, G. (2004). "Teachers' use of the interactive whiteboard in primary schools". Technology Pedagogy and Education (Philadelphia, US), 13, 3, 327-348.
- BILLARD, D. (2002). "Interactive skeletons promote writing". Journal of Computer Assisted Learning, 21, 91-101.
- BIRMINGHAM, P., DAVIES, C. AND GREIFFENHAGEN, C. (2002). "Turn to face the bard: making sense of the three way interactions between teacher, pupils and technology in the classroom". Education, Communication and Information 2 (2-3) 139-161.



- BOYLE, J. (2002). "Virtual magic". Times Educational Supplement. September 22, 2002. en <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=362633> (Consulta: 18/02/2012).
- BUCKLEY, B. C. (2000). "Interactive multimedia and model-based learning in biology". *Int. J. Sci. Educ.*, 22, 895–935.
- BUSH, NIGEL, PRIEST, JONATHAN, AND COE, ROBERT, ET.AL. (2004). An Exploration of the Use of ICT at the Millennium Primary School, Greenwich. http://www.becta.co.uk/page_documents/research/greenwich_mps_report.pdf (25/06/2012).
- CLEMENS, A., MOORE, T. AND NELSON, B. (2001). Math intervention "SMART" project (student mathematical analysis and reasoning with technology). www.smarterkids.org (Consulta: 27/06/12).
- COGILL, J. (2003): The use of interactive whiteboards in the primary school: effects on pedagogy. Research Bursary Reports Coventry, Becta.
- COOPER, B. (2003). The Significance of Affective Issues in Successful Learning with ICT for Year One and Two Pupils and Their Teachers: The Final Outcomes of the ICT and the Whole Child Project. NIMIS and Whole Child Project, Leeds University.
- DAVISON, I.W.; PRATT, D. (2003). "An Investigation into the Visual and Kinaesthetic Affordances of Interactive Whiteboards" in *ICT Research Bursaries: A Compendium of Research Reports ICT (Schools Research and Evaluation Series No 16)*, DfES, London.
- GERARD, F., & WIDENER, J. (1999). A SMARTer Way to Teach Foreign Language: The SMART Board Interactive Whiteboard as a Language Learning Tool. March 23, 2004, <http://edcompass.smarttech.com/en/learning/research/SBforeignlanguageclass.pdf>. (Consulta 28/06/12).
- GLOVER, D., & MILLER, D. (2001). "Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school". *Journal of Information Technologies for Teacher Education*, 10(3), 257–278. Granger et al. 2002),
- GLOVER, D., & MILLER, D. (2001b). 'Missioners, tentatives and luddites: leadership challenges for school and classroom posed by the introduction of interactive whiteboards into schools in the UK'. Paper delivered at BEMAS Conference Newport Pagnell, October.
- GRANGER, S, HUNG, J. & PETCH-TYSON, S. (2002). Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. Amsterdam: Benjamins.
- GRAY, C., HAGGER-VAUGHAN, L., PILKINGTON, R. & TOMKINS, S.A. (2005). "The pros and cons of interactive whiteboards in relation to the key stage 3 strategy and Framework". *Language Learning Journal*, 32, 1, 38-44.
- HALL, I. & HIGGINS, S. (2005). "Primary school students' perceptions of interactive whiteboards". *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 102–117.
- HARRIS, N. (2005). "Interactive whiteboards: ELT's next big thing?" *Modern English Teacher (Londres)*, 14, 2, 61-68
- HAUCK, M. & YOUNGS, B.L. (2008). "Telecollaboration in multimodal environments: The impact on task design and learner interaction". *Computer Assisted Language Learning*, 21, 2, 87-124
- HERVÁS, C. & TOLEDO, P. (2012). "Introducing a Voting System in Conjunction with Interactive Digital Whiteboard Technology in Initial Teacher Training". En VILLAR, L.M. Conceptual, methodological and practical challenges on how and what people and organizations learn across time and space (pp. 15-26). Nueva York: Nova Science Publismrs, Inc.
- HERVÁS, C.; TOLEDO, P. Y GONZÁLEZ, M^a.C. (2010). "Experiencias universitarias con la pizarra digital interactiva y un sistema de participación en la formación inicial del título de maestro". En M^a. J. Miranda, L. Guerra, M. Fabbri y E. López (2010). *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Sevilla: Mergabulum.
- JEWITT, C. (2002) "The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English", *Journal of Visual Communication*, 1(2), 171–196.
- JONES, S., & TANNER, H., (2002) "Teachers' interpretations of effective whole class interactive teaching in secondary mathematics classrooms". *Educational Studies*, 28 (3), 265-273.



- KENNEWELL, S. AND MORGAN, A. (2003). "Student Teachers' Experiences and Attitudes Towards Using Interactive Whiteboards in the Teaching and Learning of Young Children." <http://crpit.com/confpapers/CRPITV34Kennewell1.pdf>
- KENNEWELL, S., TANNER, H., JONES, S. & BEAUCHAMP, G. (2007). "Analysing the use of interactive technology to implement interactive learning". *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (1), 61–73.
- KENT, P. (2003). "E-Teaching – The Elusive Promise." <http://edcompass.smarttech.com/en/learning/research/pdf/kent1.pdf> (25/06/2006).
- LATHAM, P. (2002) "Teaching and Learning Primary Mathematics: the Impact of Interactive Whiteboards." <http://www.beam.co.uk/pdfs/RES03.pdf> (Consulta 27/06/12).
- LEE, M., & BOYLE, M. (2003). "The Educational Effects and Implications of the Interactive Whiteboard Strategy of Richardson Primary School". A Brief Review. March 23, 2004, www.richardsonps.act.edu.au/RichardsonReview_Grey.pdf 25/06/12.
- LEVY, P. (2002) "Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study", Department of Information Studies, University of Sheffield, 2002. <http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm> (28/06/2012).
- MARTIN, S. (2007). "Interactive whiteboards and talking books: A new approach to teaching children to write?" *Literacy*, 41 (1), 26–34.
- McNEESE, M.N. (2003). "Adquisition and Integration of SMART Board Interactive Whiteboard Skills: Gender Differences Among College Faculty, Staff and Graduate Assistants". March 23, 2004, www.smarterkids.org/research/pdf/McNeese.pdf (Consulta 27/06/12).
- MILLER, D.; et al. (2004a). "Motivation: the contribution of interactive Whiteboards to teaching and learning in mathematics. London". http://rcsdk8.edlioschool.com/pdf/technology_committees/iwb/IWB_MOTivation.pdf (Consulta: 29/06/12).
- MILLER, D.; et al. (2004b). "From technology to professional development: how can the use of an interactive whiteboard enhance the nature of teaching and learning in secondary mathematics and modern foreign languages?" Report to Becta, Keele University, Keele
- MOSS, G., JEWITT, C., LEVAIC, R., ARMTRONG, V., CARDINI, A. & CASTLE, F. (2007). The interactive whiteboard, pedagogy and pupil performance evaluation" Nottingham: Institute of Education.
- ROBINSON, D.A., (2000). "Weekly Northern Hemisphere Snow Maps: 1966-1999". Preprints: 12th Conference on Applied Climatology, 8-12 May 2000, Asheville, NC, AMS, 12-15.
- SMITH, H. (2001). "Smartboard evaluation: Final report". Retrieved November 5, 2009, en <http://www.kented.org.uk/ngfl/ict/IWB/whiteboards/report.html> (Consulta: 15/02/2012).
- TAMESIDE MBC (2003). "Interim report on practice using interactive whiteboards in Tameside primary schools". Retrieved November 5, 2009, en http://www.tameside.gov.uk/schools_grid/ict/whiteboards.pdf (Consulta: 18/02/2012).
- WALL, K., HIGGINS, S. & SMITH, H. (2005). "The visual helps me understand the complicated things: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards". *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), 851-867.
- WATSON, A. & DE GEEST, E. (2005) "Principled teaching for deep progress: improving mathematical learning beyond methods and materials", *Educational Studies in Mathematics*, 58(2), 209–234.

Reseña Curricular de la autoría

Carlos Hervás Gómez, es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Y entre sus publicaciones se pueden destacar los capítulos de libros "Introducing a voting system in conjunction with interactive digital whiteboard technology in initial teacher training". En *Conceptual, methodological and practical challenges on how and what people*



and organizations learn across time and space. (2011), y “Experiencias universitarias con la pizarra digital interactiva y un sistema de participación en la formación inicial del título de maestro”. En *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el espacio europeo de educación superior.* (2010), y entre los artículos de revistas reseñar especialmente *La utilización conjunta de la pizarra digital interactiva y el sistema de participación senteo: una experiencia universitaria.* Revista: Pixel-Bit. (2010). Además forma parte de los Proyectos de investigación: LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA Y EL SISTEMA DE PARTICIPACIÓN SENTEO EN EL AULA WEB 2.0: LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO y LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: EL FUTURO DE LA PIZARRA O LA PIZARRA DEL FUTURO.

Esther Fernández Márquez, es Lda. En Pedagogía y Master en Educación Social, Colaboradora Honoraria del Profesor Eloy López Meneses (Univ. Pablo de Olavide). Con experiencia docente destacable relacionada, cursos de Pizarras Digitales y Diseño, Desarrollo y Aplicación de Actividades 2.0. Entre sus publicaciones se encuentra el libro: “*Juventud y ocio: Televisión, videojuegos y juguetes. Implicación familiar desde las primeras edades.*” (2004), o los artículos en revistas “*Experiencias universitarias en diferentes titulaciones de la universidad Pablo de Olavide: construcción de ideas previas sobre la sociedad de la información con software social 2.0.*” DIM (2012), “*Las percepciones de agentes educativos hacia la incorporación de la Pizarra Digital Interactiva en el aula*” Hekademos (2012) o “*Como atender a la diversidad en las aulas*” ECCA Formacion (2009).



UN ENCUENTRO ÍNTIMO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y EL TEATRO: GUÍAS DIDÁCTICAS EN LÍNEA

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Llargo Ojalvo, Eva

Dpto. de Lengua y Literatura, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41, 26002, Logroño, La Rioja, ESPAÑA eva.llargo@unir.net

Ceballos Viro, Ignacio

Dpto. de Lengua y Literatura, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41, 26002, Logroño, La Rioja, ESPAÑA ignacio.cebaldos@unir.net

Resumen: Las guías didácticas en línea son un proyecto que la Universidad Internacional de La Rioja ha ideado para conectar las obras teatrales de la campaña escolar del Teatro de Cámara Chéjov con los estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Con el atractivo del soporte virtual añadido a la idiosincrasia habitual de estos recursos didácticos, los autores de los contenidos de las guías hemos tratado de aumentar aún más su potencial a través del aspecto lúdico. De este modo, los contenidos quedan articulados y dosificados a través de una webquest que se plantea como un juego de rol ambientado en la época de creación de la obra seleccionada. Así el aprendizaje se convierte literalmente en una aventura que garantiza la significación y longevidad de los contenidos asimilados.

Palabras Clave: Guías didácticas, on line / en línea, teatro, Secundaria, Bachillerato



El contexto de nuestro proyecto

Nuestra historia arranca desde muchos puntos. Tal vez sería conveniente remontarnos a la frágil situación en que la crisis ha dejado a muchos los teatros españoles, desprovistos de subvención pública. Muchos locales de gran tradición tuvieron que recurrir al mecenazgo de los espectadores (*crowdfunding*) y a otras tácticas comerciales para no sucumbir al cierre. Este fue el caso del Teatro de Cámara Chéjov, de gran prestigio entre la crítica especializada y el público, dirigido desde hace más de 30 años por el catedrático de Interpretación y Dirección de la Academia Estatal de Teatro de Moscú Ángel Gutiérrez. El Teatro Chéjov es además cantera de actores, con una escuela propia nacida en 1989 donde se han formado algunos reconocidos artistas españoles (Marta Belaustegui, Carlos Iglesias, Carmelo Gómez, Fele Martínez, etc.). Gutiérrez ha mantenido una línea de acción basada en la concepción del arte dramático como un instrumento de renovación cultural y espiritual del hombre; semejante compromiso ético, muy consciente en este director, “busca unir verdad y belleza, puesto que lo más importante [según él] es el ‘valor moral y espiritual’ que pueda llevarse consigo el público del teatro”, en palabras de Sánchez-Collado (2012: 40).

En febrero de 2012 la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) estableció con el Teatro de Cámara Chéjov lo que ha venido a denominar unas “nuevas fronteras del mecenazgo”, entendiendo por tal una sinergia del ámbito académico universitario con empresas culturales. Esta relación bidireccional, en concreto, se basa en que la capacidad de gestión del primero nutre el terreno artístico, al mismo tiempo que éste da cuerpo al programa de extensión cultural de la universidad. Desde entonces el camino de estas dos instituciones ha quedado unido y la colaboración está dando diversos e interesantes frutos. Uno de ellos es el que se presenta aquí: las guías didácticas en línea que acompañan y refuerzan la campaña escolar del Teatro de Cámara Chéjov.

Las guías fueron iniciativa del director de extensión cultural la UNIR, Javier Sánchez-Collado y han sido diseñadas y redactadas por los autores de este artículo, doctores en Filología Hispánica, especialistas en teatro y profesores de los Grados de Educación en la UNIR. Estas guías didácticas se idearon con el objetivo de facilitar, de una forma motivadora, el acceso y la comprensión del fenómeno teatral a los estudiantes de ESO y Bachillerato, acompañándoles antes y después del visionado del repertorio escolar ofrecido por el Teatro de Cámara⁶⁷. A día de hoy, las guías están en manos de los diseñadores gráficos y, en breves fechas, comenzarán ser usadas por los estudiantes.

El planteamiento

El soporte digital permite un salto cualitativo en la conceptualización de las guías didácticas como instrumento formativo. Por un lado, la oferta de elementos audiovisuales integrados en la página web en la que se aloja la guía constituye no sólo un atractivo para los alumnos, sino, como enseguida exponemos, la forma de hacer presente de nuevo (re-presentar) en la pantalla lo ya representado en el teatro. Y por otro, la estructuración del texto como hipertexto, es decir, como un conjunto de nodos (*lexías*) interrelacionados por hipervínculos (Landow, 1992), proporciona una autonomía en los discentes acorde con los principios del autoaprendizaje y la pedagogía constructivista (Leibbrandt, 2008).

De este modo, se les facilita a los alumnos las informaciones audiovisuales (vídeos, fotografías, cuadros y obras de arte, mapas, etc.) y los vínculos hipertextuales (enlaces externos, aclaraciones lingüísticas, referencias) que en conjunto enriquecen la comprensión de la obra, familiarizándoles con los autores, el género, el arte interpretativo y el texto.

⁶⁷ Contribuyó también al diseño y gestión de las guías parte del personal administrativo de la UNIR: Sara Núñez, Marga Pichardo, Laura Andújar y Fernando Giraldo. Gracias a ellos por su buen trabajo.



Asimismo, no podemos obviar la concepción del teatro como espectáculo y no sólo como texto (Amorós y Díez Borque, 1999; Amorós, 2003). Tradicionalmente, el teatro se suele afrontar en las programaciones didácticas sólo desde su perspectiva textual, olvidando que el arte dramático incluye también un componente escénico indispensable para su comprensión global. En este sentido, nuestras guías didácticas pretenden contribuir a paliar este vacío sirviendo de doble puente entre el texto, la representación y los estudiantes. Esta idea ha sobrepasado todo el proceso de construcción y diseño de las guías, y hemos tratado de materializarla en una especial atención hacia las puestas en escena del Teatro de Cámara Chéjov y sus adaptaciones de los textos escogidos: el talante del montaje (realista, simbólico, etc.), la utilería, la actuación, el vestuario, la música y demás elementos constitutivos. Una vez más, es el soporte digital el que resuelve, a través de los archivos audiovisuales, esta presencia en las guías del componente escénico del arte dramático, de muy difícil comprensión si no se cuenta con una representación que lo concrete.

Sin menoscabo de la preocupación pedagógica, las guías tratan también de mejorar y dosificar el contenido teórico requerido por el currículum de la ESO y Bachillerato, a través una apariencia sugerente de la interfaz y próxima al formato visual al que están acostumbrados los adolescentes (Monereo 2004). Los recursos multimedia que vertebran las guías, igualmente, están entreverados de guiños al lenguaje de los videojuegos o a los juegos de rol. Pretendíamos en definitiva que el atractivo de nuestras guías didácticas constituyera el ingrediente clave para proporcionar un aprendizaje motivador y duradero.

Del mismo modo, los contenidos de las guías se han planteado para estimular la autonomía del estudiante durante su uso, permitiendo a los docentes adoptar una posición menos céntrica y un rol efectivo de guía de los alumnos. Aclarémoslo: no consisten en una sugerencia de actividades para incorporar en el aula, ni van destinadas a la lectura y reflexión del profesorado, sino que se ofrecen directamente a los alumnos, para su uso independiente, en la escuela o incluso fuera de ella. Esto se ha logrado gracias a la tecnología *Flash* de Adobe y a los diferentes mecanismos interactivos incluidos, como a continuación se explicará.

Nuestros puntos de partida: el repertorio y el currículum académico

El repertorio escogido para la campaña escolar por parte del Teatro de Cámara es un repertorio clásico y necesariamente familiar a los estudiantes, puesto que guarda una inmediata relación con el currículum de Secundaria. De este modo los jóvenes ya se acercan con una idea previa que suscitará la curiosidad por lo que van presenciar sobre el escenario. *Entremeses* de Cervantes y Lope de Rueda y sendas dramatizaciones de textos tan célebres de nuestra historia de la literatura como son *El Quijote* y *El Lazarillo* configuran el repertorio sobre el que se han preparado las guías didácticas en línea.

El Lazarillo es la obra precursora de la literatura picaresca española, valorada universalmente por su originalidad inusitada y su brutal comicidad. El montaje del Teatro Chéjov adapta diferentes escenas de la novela (los primeros años, el ciego, el sacristán, el escudero) y ofrece una interpretación particular de la situación final de Lázaro, interpretación complementaria tal vez a la del original. La dramaturgia incluye un par de añadidos, como una escena de un paso de Lope de Rueda y otra de un vodevil de Carlo Goldoni, que, si bien se alejan de la fidelidad a la novela, engrosan los aspectos cómicos de la obra. *El Lazarillo* es, además, un cuadro realista del ambiente y la lengua de la época, adecuado para introducir a los estudiantes de forma atractiva en la historia del siglo XVI.

El Quijote es de nuevo una adaptación dramática de la novela de Cervantes. La obra que se muestra es una reducción de un primer montaje de dos horas y media de duración, también de la compañía del Teatro Chéjov. En esta adaptación se han enfatizado los valores morales y el idealismo de don



Quijote, incluyendo las escenas fundamentales en el desarrollo, apogeo y declive del personaje. También se han añadido, enfatizando esta interpretación de la novela, tres poemas de José Ángel Valente, Pedro Salinas y Ángel González, recitados al comienzo y al final de la obra.

Entremeses es un montaje que aglutina el paso de Lope de Rueda *Las aceitunas* y el entremés *Los habladores* (alternando con *El viejo celoso* y *La cueva de Salamanca*) de Cervantes. Antecediendo cada pieza se ofrece, a modo de loa, un fragmento sobre los cómicos de *El viaje entretenido* de Agustín de Rojas y la famosa loa anónima *Silencio vengo a pedir*. Las escenas, además, están salpicadas de bailes y canciones tradicionales. El resultado ofrece un conjunto similar a la amalgama de piezas que podía constituir la fiesta teatral barroca y prebarroca.

El teatro clásico español significa, desde el inicio de la modernidad, uno de los máximos exponentes del patrimonio cultural de nuestro país. Por ello, las relaciones establecidas entre su lectura, su estudio y su puesta en escena han sido una constante también en nuestros programas educativos. Analizando el teatro clásico, se pretende indagar en los inicios de la historia teatral en España y afianzar las bases para el estudio de toda la producción teatral posterior. En este sentido, los montajes del Teatro de Cámara Chéjov contextualizan además la obra en el momento de su elaboración, suministrando al estudiante-espectador toda la imagería visual (vestuario y atrezzo de época, etc.) y auditiva (familiarización con la variante diacrónica del español de los Siglos de Oro, registros de habla popular y habla culta, etc.) de la época en la que se gestó.

Partíamos, pues, de una materia prima adecuada para conjuntarla con el currículum de ESO y Bachillerato. La suma de la asistencia a la representación y la navegación por la guía didáctica en línea proporciona ya de por sí a los estudiantes el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y cultural y artística, por un lado, así como de la autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender, por otro. Los aspectos artísticos, reiterados entre los objetivos generales de la ESO (j y l) y del Bachillerato (l), se enfatizan en nuestras guías, al tratar de resaltar el cariz pluridisciplinar del teatro, como combinación de lenguajes verbales, corporales, visuales, musicales y plásticos; lo cual ha sido posible, de nuevo, por la apertura multimedia del soporte digital. En este sentido, hemos tratado de hacer realidad uno de los desiderata del currículum:

“La lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.” (RD 1631/2006, 732)

Dejando de lado las relaciones obvias de la manipulación de las guías didácticas en línea con el bloque 4 (Internet y redes sociales) de los contenidos del área de Informática, estas guías van dirigidas especialmente a satisfacer los objetivos y contenidos del área de Lengua castellana y literatura, tanto en lo relativo a la comprensión de textos como al conocimiento del patrimonio literario.

Por el tipo de repertorio ofrecido en la campaña escolar del Teatro Chéjov, los alumnos de 3º de la ESO y de Bachillerato son el *target* más adecuado. En el currículum de 3º de la ESO, entre los contenidos del Bloque 3 (Educación literaria) se especifica la lectura de obras desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, y se hace mención explícita del teatro clásico. Igualmente, entre los contenidos del Bloque 2 (El discurso literario) de Bachillerato se nombra a Cervantes y la novela moderna, y el teatro español de los Siglos de Oro. Secundariamente, para los alumnos de 4º curso de la ESO



pueden encontrarse correlaciones directas de los contenidos de poesía contemporánea con los poemas integrados en el montaje de *El Quijote*, tal y como se ha mencionado más arriba. E igualmente, quienes estudien las modalidades de Artes o Humanidades en Bachillerato podrán profundizar en contenidos de la materia de Literatura universal, sorprendiéndose, por ejemplo, por el fragmento de Goldoni incluido en *El Lazarillo*. Para todos los cursos, el aprecio por la literatura como fuente de placer y conocimiento ha sido un contenido curricular del que hemos tratado de ser conscientes en todo momento durante la elaboración de las guías, con la idea de que:

"Las obras literarias son parte esencial de la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que desempeñan un papel muy importante en la maduración intelectual y humana de los jóvenes, al permitirles ver objetivadas experiencias individuales y colectivas en un momento en que son evidentes sus necesidades de socialización y apertura a la realidad." (RD 1467/2007, 45398)

Las guías didácticas

Nuestra misión como autores de las guías, pues, era servir de puente, de traductor, entre los estudiantes y los montajes teatrales. Esto significó aclarar no sólo los aspectos más puramente literarios: lenguaje, particularidades del texto teatral, autores, géneros, etc., sino los vericuetos de la adaptación: el camino recorrido por Ángel Gutiérrez y su compañía entre los textos originales y los que finalmente suben a escena. Este camino preparatorio por parte de la compañía del Teatro de Cámara es largo y trabajoso y está marcado por la filosofía teatral de Ángel Gutiérrez, basada en las enseñanzas de Stanislavski (Gutiérrez, 2001). En este sentido las conversaciones mantenidas con los actores de la compañía Germán Estebas, José Luis Checa, María José Cortés y, en especial, Sara Núñez de Arenas, nos resultaron de gran ayuda para trazar el camino del teatro a las aulas.

Evidentemente, nuestro primer objetivo estaba cimentado en la idea de que las guías fueran formativas. Para empezar, se consideró conveniente ofrecer antes de la representación de la obra una somera perspectiva sobre algunos de sus aspectos básicos (género, subgénero, contexto teatral, autor y texto), con el fin de fomentar un mayor aprovechamiento de la asistencia al teatro por parte de los alumnos. Para después de la representación se reservó, por supuesto, una mayor profundización en los contenidos, pero ésta debía estar condicionada por los diferentes niveles de los alumnos. Así pues, aunque la información ofrecida es siempre la misma en su conjunto, se planearon unas *webquests* para que guiaran a los alumnos por los contenidos haciéndoles profundizar en ellos de una forma proporcional a su nivel (1º-2º de la ESO, 3º-4 de la ESO y 1º-2º de Bachillerato).

Esas "aventuras web" presentan dos peculiaridades frente al planteamiento estándar de la *webquest* (Dodge, 1995; Adell, 2004): se llevan a cabo de forma individual y recorren una navegación cerrada, limitada a los propios contenidos (textuales y audiovisuales) que se incluyen en el entorno de la guía didáctica y sus hipervínculos externos. Mediante estas aventuras, los alumnos recorren de forma transversal los cinco bloques de información principales en que estructuramos las guías:

– **GÉNERO:**

- Información sobre la obra en cuestión, así como el género y el subgénero al que pertenece
- Información detallada sobre cómo se llevaba a cabo el teatro de la época

– **AUTOR/ES:** información sobre el autor o autores de las obras y su importancia en el contexto de representación y en la historia de la literatura posterior



- **TEXTO:** edición de un pequeño fragmento representativo de la obra con hipervínculos a asuntos relativos al lenguaje, la intertextualidad, los recursos literarios y las concreciones escénicas
- **CONTEXTO:** una visión panorámica, para contextualizar la obra en su época, sobre:
 - la historia
 - el arte
 - la música
 - la sociedad
- **MONTAJE:** donde se hace especial hincapié en todo lo relativo al montaje concreto del Teatro de Cámara Chéjov y en cómo conecta con la época real de gestación de la obra escenificada:
 - Escenografía
 - Música
 - Atrezzo y vestuario
 - Representación

He aquí el esqueleto de nuestro proyecto. Lo establecimos tras una concienzuda indagación en otras guías didácticas actuales evaluando sus debilidades y sus fortalezas. Normalmente abogaban por la formación bienintencionada, pero también casi todas ellas caían en algo que a nuestro juicio suponía un gran error: convertir el soporte virtual en un libro de texto informatizado sin aprovechar sus posibilidades. Las guías estudiadas eran, pues, en la mayoría de ocasiones (honrosa excepción puede ser Giménez, s. f.), sólo textos con alguna fotografía o vídeo, elaboradas como si contaran únicamente con las posibilidades tecnológicas de los libros de texto.

Desde nuestro punto de vista, al esqueleto de la información había que darle vida, y ese papel lo cumplen las *webquest* como animadoras y guías del proceso de navegación y aprendizaje de los alumnos. Sí, había sido una preocupación constante desde los inicios de nuestro proyecto: queríamos que, a la par que educativas, nuestras guías resultaran atractivas y apasionantes a los alumnos. De este modo, no sólo procuramos dotar al esqueleto informativo de nuestras guías con un fuerte aparato audiovisual (vídeos, audios, fotografías, animaciones, etc.) sino que se ha intentado provocar que la página tuviera la apariencia de un juego. Para tomar inspiración recurrimos a la estética y los formulismos de lenguajes tan conocidos (¡y queridos!) por los estudiantes como los juegos de rol y los videojuegos, más el incentivo de la aventura web (Millán Paredes, 2006; Grande de Prado y Abella, 2010). Y sin duda el aspecto lingüístico ha sido una de las mayores dificultades para la realización de estas guías. Nos dirigíamos a un alumnado de entre 12 y 18 años, y este arco de edad, somos conscientes, supone grandes diferencias en comprensión lectora y en masa de vocabulario pasivo. Por ello, la elección de los términos precisos, dentro de la economía y concisión requeridas por el formato web, fueron el blanco de nuestros esfuerzos reiterados (eso, por no hablar de la dificultad constante por encontrar los términos no marcados sexualmente con los que apelar a cada chico o chica individualmente en la *webquest*...).



De este modo programamos el juego desde el primer acceso de los estudiantes a las guías, previo al visionado del espectáculo. Desde ese “antes” se le sumerge en la aventura, literal y figurada, que va a suponerle la obra seleccionada, a través de un texto que interpela de manera directa al lector convirtiéndole en protagonista de una acción concreta. Veamos el siguiente ejemplo (guía de *Entremeses*):

Madrid, 1596. Cuatro de la tarde. Andas buscando a tu hermano, y al cruzar la calle del Príncipe algo te llama la atención. Por la puerta que da acceso a un patio de vecinos, puedes ver un montón de gente y oyes mucho ruido. Asomas la cabeza. ¿Qué ocurrirá? ¡Hay un actor en un escenario! El cartel junto al arco de la puerta anuncia una comedia con entremeses y loas. Intentas pasar adelante, pero un alguacil te lo impide:

—¡Doce maravedíes!

No llevas tanto dinero. Giras la cabeza con la idea de retomar tu camino por la calle (¡otra vez será!), pero una voz a tus espaldas te detiene:

—Yo le pagaré la entrada.

El hombre que ha hablado te agarra el brazo y pasas con él, ante la atónita expresión del alguacil.

—¿Quién es vuesa merced?

—Un amigo: Miguel de Cervantes. [...]

Sin embargo, si en el “antes” sólo buscamos que el estudiante se identifique con un protagonista pasivo con el fin de introducirle en el ambiente de la obra, en el “después” del visionado pretendemos que se sumerja de forma activa en una aventura trepidante en la cual debe decidir qué camino tomar y dónde buscar las respuestas a los interrogantes que se le están planteando. Veamos otro ejemplo de texto que les introduce en la aventura, tras haber visto la obra (guía de *El Lazarillo*):

Tienes hambre. Tu hermano y tú lleváis varios días sin comer rondando por las calles de Madrid... Pero acabáis de enteraros de que hoy en palacio ¡hay una gran fiesta en celebración del cumpleaños del rey! Con mucho sigilo, os coláis en el banquete y, mientras los invitados abandonan el salón para iniciar los bailes, empezáis a comeros a hurtadillas las sobras en la mesa. ¡Qué festín! ¡Trozos de pavo, ciervo, ternera asada! ¡Pasteles de manzana, puré de patatas, quesos de Francia!

Pero de repente un guardia repara en vosotros... “¡Ladrones! ¡Apresadlos!”. Tu hermano y tú echáis a correr cada uno por su lado, y comienza una frenética persecución por las calles de Madrid. Huyendo de quien te persigue llegas a la puerta de un corral de comedias. [PINCHA EN EL NIVEL DE TU CURSO: 1º-2º ESO / 3º-4º ESO / BACHILLERATO]

En este momento el estudiante haría clic sobre el botón que representa su nivel de estudios y se desplegaría la *webquest* destinada a su curso. En la Imagen 1, la página principal de las guías, tenemos un ejemplo de texto que narra la aventura diseñada para los alumnos de 1º y 2º de la ESO en la guía didáctica destinada a los *Entremeses* de Cervantes y Lope de Rueda y que continúa con el hilo narrativo de lo planteado en la introducción común.



Imagen 1. Página principal de las *Guías didácticas en línea* de la UNIR. Imagen propiedad de la Universidad Internacional de La Rioja

Como puede verse también en la imagen, el texto de la webquest permanece siempre abierto en paralelo con la página principal de las guías. Cada uno de los elementos que aparecen en la escena equivalen a una de las cinco categorías de contenidos establecidas: la pila de libros trata los contenidos sobre el *texto* objeto de representación, la soga y el foco los del *montaje*, la imagen de Anton Chéjov se equipara de manera antonomástica a los *autores* de las obras, el mapa al *contexto* y el baúl al *género teatral* en el que se enclava la obra en cuestión. Cuando el estudiante pasa el ratón de su ordenador por el encima de estos objetos aparece un rótulo en un globo *flash* que le informa de en qué categoría se encuentra. No obstante, pensamos que en este ámbito convenía huir lo más posible de los formalismos para potenciar el atractivo de los contenidos. Por ello, ideamos una alternativa divertida para los títulos de cada sección. Así, en el caso de la guía que estamos tomando como ejemplo (*Entremeses*) los datos sobre el montaje quedarían amparados bajo el título “Sartenes, joticas y sombreros de ala ancha” (como puede verse en la Imagen 1). De ese modo se halla la complicidad con el alumno que ya ha visto la obra y sabe que estos elementos de atrezzo son importantes en el montaje.

Al hacer clic sobre cada icono, se despliega, encima del texto de la *webquest*, es decir, cubriendo el escenario, la ventana con la información de ese apartado. La parte izquierda de la ventana lo constituye un menú, que sirve de guía por los diferentes subapartados (por ejemplo, Atrezzo y vestuario, Efectos teatrales y La música en escena, dentro de “Sartenes, joticas y sombreros de ala ancha”); y en el resto del espacio se distribuye el texto (hipertexto), y el material audiovisual, incluyendo en este caso varios fragmentos de vídeo seleccionados del propio montaje que han visto los alumnos.

Como puede advertirse también en la Imagen 1, después de exhortar al alumno para que navegue por los contenidos de “Sartenes, joticas y sombreros de ala ancha” con el fin de encontrar la respuesta al interrogante planteado, se les invita a escribir esa respuesta sobre unas rayas que recuerdan el popular juego del ahorcado. Esta respuesta actúa como clave para la continuación de la aventura: si el estudiante ha dado con la respuesta (en este caso “tramoya”) y escribe correctamente la palabra sobre los espacios en blanco, la página le conducirá automáticamente al siguiente episodio. De este modo, el alumno irá avanzando en paralelo en su aventura y en los contenidos de



la guía. Y, en función del aprovechamiento que haga de la lectura de los contenidos, superará con más o menos éxito los retos planteados en la ficción.

De este modo, pretendemos que su aprendizaje tenga una motivación intrínseca y sobre todo que tenga la facilidad de un juego donde la información es interiorizada sin esfuerzo innecesario (Bañeres 2008). Al finalizar la aventura, el alumno habrá aprendido, en este caso, quiénes fueron Cervantes y Lope de Rueda, qué se entendía en la época por “entremés”, las particularidades del habla del siglo XVI, tendrá una visión panorámica de la historia, el arte, la música y la sociedad y el teatro de la época. Pero, además y especialmente, habrá accedido a algo imposible de aprender sólo desde las aulas: la magia de la puesta en escena de un texto concebido para ser representado sobre las tablas y que, sin embargo, habitualmente sólo abordamos desde su perspectiva escrita. He aquí como, ayudados por la tecnología puesta al servicio de la educación, se nos abre una oportunidad para lograr un encuentro más íntimo e intenso entre los estudiantes y el teatro.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec: revista electrónica de tecnología educativa*, 17. Recuperado de: www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm
- AMORÓS, A. (2003). Prólogo. En J. Huerta (dir.), *Historia del teatro español*. Madrid: Gredos, 9-11.
- AMORÓS, A. y DÍEZ BORQUE, J. M. (coords.) (1999). *Historia de los espectáculos en España*. Madrid: Castalia.
- BAÑERES, D. ET AL (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- DODGE, B. (1995). *Some Thoughts about WebQuests*. Recuperado el 27 de septiembre de 2012 en http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- GIMÉNEZ, L. (sin fecha). *d Teatro: 26 programas audiovisuales pedagógicos sobre las artes escénicas*. Recuperado el 27 de septiembre de 2012 de: <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/secundaria/optativas/dteatro/programas.htm#>
- GRANDE DE PRADO, M. Y ABELLA, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11: 3, 56-84. Recuperado el 27 de septiembre de 2012 de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466
- Gutiérrez, Á. (2001). Mi Stanislavski. Pról. a Á. Gutiérrez (ed.), *Diccionario de términos stanislavskianos*. Murcia: Escuela Superior de Arte Dramático.
- LLERGO OJALVO, E., y CEBALLOS VIRO, I. (2012). Guías didácticas de *Entremeses, El Lazarillo, El Quijote y El teatro y la formación actoral*. *Guías didácticas en línea del Teatro de Cámara Chéjov*. Logroño - Madrid: Universidad Internacional de La Rioja. URL
- LANDOW, G. (1992). *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore (Maryland): Johns Hopkins University Press.
- LEIBRANDT, I. (2008). El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura. En D. Romero y A. Sanz, *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos, 183-193.
- Millán Paredes, T. (2006). Relación@arse con la pantalla: claves de cambio para una pedagogía adaptada a la generación Internet. *Hologramática* 3:4, 1-13. Recuperado el 27 de septiembre de 2012 de: <http://www.hologramatica.com.ar/>
- MONEREO FONT, C. (2004) La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactiva Educational Multimedia*, 9, 32-47.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, *por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Boletín Oficial del Estado, 266, de 6 de noviembre de 2007.



- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.
- SÁNCHEZ-COLLADO, J. (2012). El teatro de Cámara Chéjov. *Nueva Revista*, 138, 40-41.

Reseña Curricular de la autoría

Eva Llargo Ojalvo es doctora en Filología Hispánica por la Universidad Complutense (Premio extraordinario de doctorado 2010-2011) y especialista en teatro. Forma parte de varios grupos de investigación subvencionados por el Ministerio dedicados a la creación y difusión de trabajos científicos sobre aspectos teatrales y parateatrales. Entre ellos sobresale por su importancia y repercusión el proyecto Consolider/Ingenio «Patrimonio teatral clásico español: textos e instrumento» (CSD2009-00033), cuyo investigador responsable es el Dr. Joan Oleza Simó. Tiene también varios artículos publicados en revistas de impacto así como capítulos de libros en compilaciones que incluyen también a prestigiosos profesionales del área. Ha sido coeditora del volumen *Cultura oral, visual y escrita en la España de los Siglos de Oro* (Madrid, Visor, 2010) y su monografía *El villancico paralitúrgico: un género en su contexto* (Santander, Real Sociedad Menéndez Pelayo) se encuentra en trámites de publicación. La autora también ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales con comunicaciones y ponencias invitadas. Ha trabajado en la Universidad Internacional de La Rioja como profesora asociada en el Grado de Educación Primaria en las asignaturas de Didáctica de la Lengua y Lengua española.

Ignacio Ceballos Viro es doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense (Premio extraordinario de doctorado 2009-2010). Su investigación abarca la literatura de tradición oral, la literatura sefardí y la literatura en soporte hipertextual, contando con publicaciones en revistas científicas y volúmenes colectivos en estos campos. También ha sido organizador y ponente en numerosos congresos. Forma parte del grupo de investigación «El quehacer educativo como acción», dirigido por el catedrático José Antonio Ibáñez-Martín. Es profesor acreditado (ACAP, en las figuras de PAD y PDUP) en la Universidad Internacional de La Rioja, y ha sido profesor de opositores al cuerpo de funcionarios docentes de Enseñanza Secundaria en la academia Magister.



EL TELEVOTO COMO METODOLOGÍA PARA AUMENTAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES ONLINE

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Fernández Sánchez, María Rosa

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad s/n CP 10003, Cáceres, ESPAÑA rofesan@unex.es,

Revuelta Domínguez, Francisco Ignacio

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad s/n CP 10003, Cáceres, ESPAÑA fird@unex.es

Resumen: En esta comunicación presentamos una propuesta de estrategias didácticas para fomentar la participación de los estudiantes y la evaluación de competencias específicas y transversales de las titulaciones universitarias (en nuestro caso Grado de Maestros y Grado de Educación Social) a través del Sistema de Votación Interactiva o Sistema de Respuesta Interactiva (SRI), también llamado Televoto. Este sistema consiste en un conjunto de herramientas tecnológicas que conectados por wifi o por radiofrecuencia con un ordenador que ejecuta un software asociado a un programa de presentaciones colectivas ofrece la posibilidad de que los estudiantes puedan emitir una opinión de manera simultánea. Ofrecemos una propuesta innovadora para usar otras tecnologías al servicio de la educación y especialmente de la evaluación de competencias, cuestión fundamental y exigible para nuestras titulaciones desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Palabras Clave: Sistema de Voto Interactivo, competencias, TIC.



1. Introducción: metodologías emergentes para la evaluación de competencias en el EEES.

La evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone un nuevo reto para el docente universitario. El cambio de paradigma de una evaluación sumativa a una evaluación formativa o continua, conlleva cambios en la predisposición, actitud y metodología de la planificación docente universitaria, así como de los métodos de evaluación continua de los aprendizajes de los estudiantes.

En la búsqueda constante de recursos, materiales, estrategias, dinámicas, etc., que motiven al alumno y a la vez faciliten el proceso de evaluación de las competencias del título, nos encontramos con un recurso innovador que puede facilitar esta compleja tarea docente: el televoto.

Presentamos, en este trabajo, una serie de estrategias para evaluar, utilizando como recurso el televoto, algunas competencias transversales, en este caso referidas a titulaciones relacionadas con la Educación (Grado de Maestro, Grado de Educación Social). Para ello establecemos varias opciones para evaluar la competencia que van de la más sencilla (aplicación A) a la que consideramos más compleja (aplicación B o C). Como se podrá observar, algunas de las estrategias de las que planteamos trabajan y permiten evaluar, a la vez, varias competencias transversales.

2. El Sistema de votación interactivo para la evaluación de competencias específicas y transversales.

El Sistema de Votación Interactiva o Sistema de Respuesta Interactiva (SRI) consiste en un conjunto de herramientas tecnológicas que conectados por wifi o por radiofrecuencia con un ordenador que ejecuta un software asociado a un programa de presentaciones colectivas ofrece la posibilidad de que la audiencia pueda emitir una opinión de manera simultánea.

Según Delso (2010) esta tecnología ofrece diversas posibilidades en educación superior:

- a) *Mejoran la motivación de los alumnos con la asignatura.* Con los mandos inalámbricos se pueden optimizar los beneficios afectivos del estudiante (Martyn, 2007), ya que en términos generales, los alumnos se muestran más interesados en la asignatura, prestan más atención en las clases, les parecen más entretenidas y se sienten más satisfechos (Elliot, 2003; Cain et al., 2009).
- b) *Potencian la interacción dentro del aula.* La interacción en el aula se ha considerado un factor clave del éxito de la enseñanza tradicional, puesto que puede mejorar los resultados de aprendizaje. Sin embargo, la masificación de las aulas en la enseñanza superior dificulta tanto la interacción profesor-estudiante como entre los propios estudiantes. Los SRI proporcionan una nueva dimensión de interacción en el aula que redundará también en la motivación del estudiante (Siau et al., 2006). Estos sistemas permiten que en grupos numerosos todos los alumnos puedan opinar, eliminan las barreras de timidez, y si además se utilizan de manera anónima, reducen el miedo a equivocarse en público o a hacer el ridículo.
- c) *Realizan diagnósticos.* Los mandos inalámbricos se pueden usar como elemento de diagnóstico y como base para organizar y planificar la docencia (Cain et al., 2009). Por ejemplo, estos sistemas pueden emplearse para identificar el grado de conocimiento previo que tiene el grupo sobre un determinado tema y, en base a los resultados obtenidos, decidir cómo debe abordarse dicha materia. Asimismo, también se pueden usar para comprobar durante una sesión si los alumnos están siguiendo adecuadamente las explicaciones, si es necesario incidir en algún punto adicional, ir más despacio en las explicaciones, o agilizar las mismas.



- d) *Evalúan*. Esta metodología docente facilita la evaluación continua dentro del aula a la vez que favorece el feedback, puesto que el alumno puede conocer de forma instantánea sus resultados. Los SRI también facilitan que el alumno conozca su situación y evolución en relación a la de sus compañeros.

La aplicación de los SRI puede conseguir que la experiencia de aprendizaje sea más activa, fomentando una mayor eficiencia en la adquisición y retención de los conocimientos (Robertson, 2000).

2.1. Propuesta de estrategias didácticas para la evaluación de competencias específicas y transversales con el uso del SRI.

COMPETENCIA 1: USO DE LAS TIC

Definición de la Competencia: *Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.*

Aplicación A: Búsquedas de información a través de Internet.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Desarrollo: Establecer grupos de 2 personas con un ordenador. El docente plantea cuestiones que sólo se pueden resolver con una búsqueda en internet. El planteamiento debe ir dirigido a que los estudiantes investiguen y realicen búsquedas en la red, previa capacitación, por parte del docente, en acceso a fuentes de información.

Posteriormente el docente plantea cuatro soluciones a cada cuestión. Los alumnos deben seleccionar cuál de las opciones es la correcta. Cada una de las respuestas puede estar asociada a un grado de adquisición de esta competencia. Se vota mediante el recurso televoto y se debate en clase la respuesta.

Aplicación B: Presentaciones orales con recursos TIC.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Presentación orales en grupo utilizando recursos tecnológicos (Software libre –Impress_, Software propietario –PowerPoint, por ejemplo).

Desarrollo: En esta ocasión utilizaremos a los estudiantes como coevaluadores de la propia competencia. Con una escala de 0 a 10, mediante el televoto, pueden valorar el grado de adquisición de la competencia tanto del “uso de las TIC” como de “Trabajo en equipo”.

Aplicación C: Twitter.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Desarrollo: Pediremos a los estudiantes que sigan a, por ejemplo, tres perfiles de twitter relacionados con un contenido de las TIC (ej.: Web 2.0, redes sociales, etc.), estableciendo un periodo de seguimiento de esos perfiles. El docente categorizará los niveles de aprendizaje a adquirir por los alumnos. Una vez que finaliza el plazo establecido para ese seguimiento, los estudiantes votarán,



mediante el televoto, su nivel de aprendizaje adquirido, consiguiendo así, una autoevaluación de la competencia que al docente le servirá como apoyo en su evaluación.

COMPETENCIA 2: SENTIDO ÉTICO

Definición de la competencia: *Inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás, es decir, hacia todo lo que eso significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.*

Con el fin de tratar combinadamente con nuestra área, que son las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, algunas de las aplicaciones del televoto, que proponemos, estarán relacionadas con esta.

Aplicación A: Valoración ética de los menores en la red.

Posibilidad de desarrollarla en Gran Grupo, aunque preferentemente en grupos más pequeños (máximo 30 alumnos/as).

Desarrollo: Se le plantea un texto relacionado, por ejemplo con el acceso y participación de los menores en la red. El docente establece tres posibles soluciones para ese texto, mediante el televoto, éticamente paradójicas. Tras realizar un voto, cada alumno deberá asumir una de ellas y explicar su posición.

Aplicación B: Modelos docentes.

Aunque se puede desarrollar en Gran Grupo, consideramos que tendrá más éxito en seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Desarrollo: Se plantean tres modelos docentes a los estudiantes de grado de maestro, en el aula (ej. Uno agresivo, un “deja hacer”, un modelo justo). Los alumnos deben defender cada uno de esos modelos en grupo grande. Una vez finalizada la discusión, se vota, con el recurso televoto, el modelo más adecuado. Con esta estrategia estaremos trabajando sentido de la justicia en la realización profesional.

COMPETENCIA 3: TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN.

Definición de la Competencia: *Tratar de resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos en cualquier tipo de organización.*

Aplicación A: Tratamiento de Conflictos.

Aunque se puede desarrollar en Gran Grupo, consideramos que tendrá más éxito en seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Desarrollo: Se recomienda la lectura de un documento relacionado con “Jetas” y “Mantas”, es decir, personas que adoptan actitudes negativas en el trabajo en equipo. El profesor plantea 4 opciones de solución de un grupo ante esas actitudes. Se debate en Gran Grupo la temática, votando, finalmente, a través del televoto, la solución más adecuada para la mayoría.

Aplicación B: Negociación en el Claustro de Profesores.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.



Desarrollo: Las dinámicas internas de los equipos organizativos de los centros suponen adquirir las técnicas de negociación que, a través del televoto podremos simular. Es decir, se pueden plantear un ejercicio de simulación de casos reales que se pueden dar en las reuniones de profesorado, y en las que debemos capacitarnos para gestionar esa negociación, y votar, tras esa negociación, la opción más adecuada.

COMPETENCIA 4: PLANIFICACIÓN

Definición de la Competencia: Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, métodos y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y los medios disponibles.

Al ser una de las cuestiones fundamentales de la práctica docente, creemos que se puede trabajar y evaluar con este recurso.

Aplicación A: Modelos de generación de objetivos.

Se puede desarrollar en Gran Grupo.

Desarrollo: Planteamos, como docentes, varios modelos de generación de objetivos, y establecemos una votación, a través de telefoto, eligiendo la opción más correcta o habitual. A partir de ahí el docente puede aprovechar para explicar conceptos relacionados.

Aplicación B: Evaluación y clasificación de materiales didácticos.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Desarrollo: Los docentes llevan a clase diferentes materiales didácticos (bien manipulables o bien en soporte digital) que mostramos a los estudiantes. Éstos los evalúan y clasifican. Les mostramos cuatro categorías y éstos deben votar, a través de telefoto, los materiales más adecuados para cada categoría. Esta estrategia nos permite la evaluación y clasificación de materiales didácticos, como una fase incluida en la planificación docente.

Aplicación C: Generación de actividades en base a objetivos (relacionada con estrategia anterior).

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Desarrollo: Mediante el planteamiento de un objetivo didáctica y un recurso de los evaluados (Aplicación B de esta competencia) el alumno debe generar actividades para conseguir ese objetivo. Esta sesión, se realiza en interactividad en el aula, es decir, el profesor escribe las actividades que se han hablado en clase y posteriormente los estudiantes votan la actividad que mejor se adecua al objetivo con el recurso planteado, con el recurso telefoto.

COMPETENCIA 5: TOMA DE DECISIONES

Definición de la competencia: Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.

Aplicación A: Evaluación de opciones planteadas.

Se puede desarrollar en Gran Grupo.



Desarrollo: El docente plantea a los estudiantes tres opciones para que elijan la más adecuada en base de una toma de decisiones (ej. Selección de la red social más adecuada para trabajar en clase).

Aplicación B: Toma de decisión entre dos opciones.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.

El objetivo de esta estrategia es tomar una decisión e intentar mantener y captar la de la mayoría del grupo. En este sentido también se trabaja la competencia <<**Pensamiento deliberativo**>>.

Desarrollo: Se divide la clase en dos grupos: unos defensores de una postura (ej. Software Libre) y otros de otra (ej. Software Privado). Nombran a dos personas como coordinadores del grupo. Les pedimos que escriban un decálogo a cada grupo sobre la opción que les ha tocado. El grupo 1 vota con el recurso televoto para seleccionar las 4 opciones del decálogo más votadas para defenderlas ante el otro grupo. El grupo 2 sigue la misma estrategia. Se dan 10 minutos para la defensa pública de esas opciones de cada grupo por parte de los coordinadores de los mismos. Los demás miembros podrán aportar al final de la defensa aquellas ideas que crean conveniente.

Finalmente votan entre SL o SP de manera individual en base a esas defensas.

Aplicación C: Asunción de consecuencias de una toma de decisión.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.

Con esta estrategia también se trabaja la competencia <<**Comunicación Verbal**>>.

Desarrollo: A través del planteamiento en una clase, por parte del docente, de un flujograma vacío sin direcciones (flechas de dirección) con 4 opciones para elegir, todos los estudiantes votan, con el recurso televoto, una opción. Posteriormente el profesor enseña las direcciones positivas y negativas del flujograma. Los estudiantes deben mantener su postura inicial y defender el por qué de las direcciones que seleccionaron frente a las supuestamente correctas.

COMPETENCIA 6: COMUNICACIÓN ESCRITA

Definición de la competencia: *Relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que se piensa y/o siente, mediante la escritura y los apoyos gráficos.*

Aplicación A: Titulares de noticias.

Se puede desarrollar en Gran Grupo.

Desarrollo: El profesor plantea, un titular de noticia con errores gramaticales en el texto introduciendo modificaciones en la forma de comunicación escrita en cuatro opciones. Los alumnos deben identificar las modificaciones, pudiéndose ayudar de una búsqueda on line, de esta manera también trabajamos la competencia <<**Uso de las TIC**>>. Los alumnos votan la correcta, con el recurso televoto.

Aplicación B: Expresión con lenguaje gráfico.

Estrategia indicada para seminarios o grupos de no más de 30 personas.



Desarrollo: El docente pide a los estudiantes que identifiquen la imagen que mejor se corresponda con unos mensajes de texto que él les plantea. Los alumnos realizan búsqueda de imágenes en la red con la que mejor se asemeje al mensaje de texto escrito. Así también trabajamos la competencia <<Uso de las TIC>>. Se vota, con el recurso televoto, en grupos, la imagen que crean que más se adecua a ese texto.

Aplicación C: Concurso de Microrrelatos.

Se puede desarrollar en Gran Grupo.

Desarrollo: Se plantea un concurso de Microrrelatos en 140 caracteres (Twitter, Tuenti, otras redes sociales). Los alumnos inventan un microrrelato de una temática especificada previamente, que deben expresar en 140 caracteres. Se puntuarán, a través del televoto, los microrrelatos, obteniendo el de mayor puntuación, la categoría del mejor microrrelato. Con esta actividad se pueden valorar varias competencias:<<Pensamiento Creativo>>, <<Gestión del Tiempo>>, <<Uso de las TIC, entre otras>>.

3. Discusión

En este trabajo hemos presentado una propuesta innovadora para usar otras tecnologías al servicio de la educación. Parece pertinente el uso de de los SRI por las razones argumentadas ya que vistas otras experiencias nacionales e internacionales, a pesar de su uso particularizado y no masivo pueden ser realmente de utilidad.

También, parece oportuno plantearse el uso de los SRI como sistemas tecnológicos que ayuden a los docentes en los nuevos retos de evaluar a los alumnos de tal forma que sea una evaluación centrada en las competencias en lugar de sobre los contenidos como se ha venido realizando hasta el momento.

No obstante, son necesarias mayores experiencias que nutran nuestros conocimientos sobre la calidad de los aprendizajes mediados por los SRI. Las propuestas didácticas no deben referenciarse solamente en la identificación de conceptos, sino en las reflexiones y los debates sobre situaciones que favorezcan poner de manifiesto las competencias oportunas y su nivel de adquisición por parte de los alumnos.

Somos conscientes de que nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje necesitan de nuevos planteamientos, tanto de acercamiento a la utilidad como a los posibles resultados que pudiéramos extraer de su uso. Aun así, merece la pena invertir tiempo en experiencias innovadoras que motiven a los alumnos y pongan de manifiesto habilidades que, hasta el momento y con anteriores metodologías, no eran posibles de revelar.

Referencias Bibliográficas

- CAIN, JEFF; BLACK, ESTER P.; ROHR, JÜRGEN (2009). An Audience Response System Strategy to Improve Student Motivation, Attention, and Feedback. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73 (2). Disponible en: <http://www.ajpe.org/view.asp?art=aj730221&pdf=yes>
- DELSO ARANAZ, M., GARRIDO RUBIO, A., HERNÁNDEZ ORTEGA, B., & MONTANER GUTIÉRREZ, T. (2010). Use of WebQuest and Interactive Answer Systems in the Subject 'Marketing Research'. @Tic. *Revista D'innovació Educativa*, 4(5), 40-45. doi:10.7203/attic.5.236
- ELLIOT, CAROLINE (2003). Using a Personal Response System in Economics Teaching. *International Review of Economics Education*, 1 (1), pp. 80-86.



- MARTYN, MARGIE (2007). Clickers in the Classroom: An Active Learning Approach. *Educause Quarterly*, 2, pp. 71-74.
- SIAU, KEN; SHENG, HONG; NAH, FIONA FUI-HOON (2006). Use of a Classroom Response System to Enhance Classroom Interactivity. *IEEE Transactions on Education*, 49 (3), pp. 398-403.
- ROBERTSON, LORRAINE J. (2000). Twelve Tips for Using a Computerised Interactive Response System. *Medical Teacher*, 22 (3), pp. 237-239.

Reseña Curricular de la autoría

M^a Rosa Fernández Sánchez: Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía, realizó el curso de doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales en la Universidad de Salamanca. Es profesora del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Especialista en TIC aplicadas al ámbito escolar y social, pertenece al Grupo de Investigación Nodo Educativo de la Universidad de Extremadura, en los que ha participado y participa, actualmente, como investigadora en diferentes proyectos: "Evaluación de las Políticas TIC en los Centros Educativos (2006-09)".(SEJ2006-12435-C05-05, Plan Nacional I+D+i); "Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el «Programa Escuela 2.0». Un análisis comparado entre Comunidades Autónomas" (EDU2010-17037-subprogramaEDUC-, Plan Nacional I+D+i); "Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa" (RUIIE.EDU2010-12194-E -subprograma EDUC-,Plan Nacional I+D+i); y "Análisis del impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación(TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y aulas implicados en el «Programa Escuela 2.0» de la Comunidad Autónoma de Extremadura" (ref. IB10028, Plan Regional I+D+i). Tiene varias publicaciones relacionadas con las TIC aplicadas a la Educación y ha impartido conferencias sobre Web 2.0 y sus posibilidades educativas en diferentes ámbitos y ha participado como formadora en cursos de metodologías didácticas para la inclusión y sobre temas relacionados con el liderazgo y el empoderamiento social a través del e-learning. Trabajó, durante varios años en el ámbito social y forma parte de la Asociación de Ciencias Sociales en Extremadura con quien realiza investigaciones relacionadas con el género y la participación ciudadana. Es miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa.

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez: Doctor y Licenciado en Psicopedagogía en Procesos de Formación en Espacios Virtuales por la Universidad de Salamanca. Es profesor de TIC Aplicadas a la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado desde octubre de 2009. Ha sido profesor de la Universidad de Salamanca desde el año 2005 en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Ha participado en Proyectos de Investigación tanto Nacionales como de las Comunidades de Extremadura y Castilla y León. Ha participado en Cooperación Universitaria con la Universidad de Costa Rica en Diseño de Formación de cursos on-line. Sus líneas de investigación en e-learning son: mejora del diseño instruccional de los cursos de Formación on-line, la socialización a través de entornos virtuales (tesis doctoral) y se dedica al estudio de las posibilidades educativas de los videojuegos comerciales y on-line. Ha desarrollado formación para PDI en Moodle y ha impartido conferencias sobre tutoría universitaria, competencia digital y herramientas para la gestión y evaluación de la calidad del diseño instruccional para formación on-line. Actualmente, profundiza en la gestión, didáctica y evaluación de competencias profesionales universitarias a través de entornos virtuales 3D. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Nodo-Educativo. Coautor del libro "Interactividad en los espacios de formación on-line".

Algunas de sus publicaciones en Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=247569>



HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA LA AUTOGESTIÓN DE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE) DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Fernández Sánchez, María Rosa

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad s/n, CP 10003, Cáceres, ESPAÑA rofersan@unex.es

Sosa Díaz, María José

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad s/n, CP 10003, Cáceres, ESPAÑA mjosesosa@unex.es

Valverde Berrocoso, Jesús

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad s/n, CP 10003, Cáceres, ESPAÑA jevabe@unex.es

Resumen: Las posibilidades que las aplicaciones de la Web 2.0 pueden tener para la educación, han ido generando experiencias, cada vez más numerosas, de uso en el ámbito educativo universitario (por ejemplo blogs, wikis, redes sociales, etc.). En la actualidad, se constata en la literatura existente y en la investigación educativa actual una orientación hacia los denominados Entornos Personalizados de Aprendizaje (EPA o Personal Learning Environments -PLE-) y las posibilidades que algunas aplicaciones de la Web 2.0 ofrecen para su diseño y creación. Presentamos en esta comunicación, un estudio exploratorio y descriptivo de los entornos personalizados de aprendizaje creados por alumnado de 1º de Grado con la aplicación Symbaloo, con la finalidad de explicitar y analizar las herramientas que éstos utilizan en el transcurso de un semestre académico, para crear sus propios entornos de aprendizaje.

Palabras Clave: Entornos Personalizados de Aprendizaje, Web 2.0, Educación Superior



1. Introducción

Se observa una creciente consciencia, en el ámbito de la educación superior de las posibilidades que aplicaciones disponibles a través de la web pueden tener para el desarrollo y evaluación de competencias. Este hecho se detecta en el emergente número de experiencias concretas de uso de estas aplicaciones en la enseñanza universitaria.

Redes sociales, wikis, los blogs ofrecen a los estudiantes oportunidades y nuevos contextos para crear y compartir contenidos e interactuar con otras personas. Hay algunos de estos sitios y aplicaciones que son usados de manera regular por los estudiantes, estableciendo conexiones entre diferentes herramientas, en las que éste busca o recibe e incluso publica información, para enriquecer su propio aprendizaje. Como indica Adell (2009) *“el cambio que suponen las redes sociales y, en general, la web 2.0 en el uso de la red por parte de las personas nos ofrece nuevas perspectivas sobre el aprendizaje, especialmente el informal,”* y creemos de máxima importancia prestar una atención especial desde el contexto académico de la educación superior.

Los Entornos Personales de Aprendizaje (en adelante, PLE) (Attwell, 2007; Schaffert y Hilzensauer, 2008; Salinas, 2009; Adell y Castañeda, 2010; Casquero y otros, 2010, entre otros autores) están constituidos por las aplicaciones, recursos, conexiones y experiencias cada persona utiliza asiduamente para dirigir su propio proceso de aprendizaje. Adell y Castañeda (ibid) consideran además que los PLE incluyen: las fuentes que la persona utiliza para obtener información y la relación con ésta y de ésta con otras fuentes, las personas que utilizamos como referencia y nuestras relaciones personales, y los mecanismos que ayudan a re-elaborar y reconstruir la información en conocimiento. Este concepto, vinculado al Conectivismo (Siemens, 2004; Downes, 2005, 2010), hace referencia a que, con estas herramientas, cada estudiante desarrolla un entorno personal que permite dirigir su propio aprendizaje, es decir, la responsabilidad del aprendizaje se centra en el estudiante que debe reflexionar sobre los recursos, herramientas, etc. que le ayudan a aprender mejor, creando y gestionando su PLE.

Nuestra propuesta parte de la creación y gestión, por parte de estudiantes universitarios de primer curso, de PLE, basándose en esas conexiones que establecen de manera cotidiana, como actividad para el desarrollo de competencias transversales vinculadas a la «orientación al aprendizaje» y el «uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación». Para ello presentamos la experiencia con una aplicación on line de fácil uso, Symbaloo, que nos ofrece la posibilidad de crear un escritorio virtual (o webmix), en el cual podemos ir agregando los sitios Web a través de los cuales accedemos a información, a aplicaciones, utilidades, bookmarks, widgets, lectores de Feed, etc., creando así un entramado de enlaces que configuran un PLE. Los objetivos son:

- Dar a conocer la potencialidad de la aplicación Symbaloo para crear Entornos Personalizados de Aprendizaje para uso educativo en el ámbito académico universitario.
- Describir la experiencia de diseño, metodología y creación de Entornos Personalizados de Aprendizaje por parte los estudiantes universitarios en un semestre académico.
- Describir y analizar el entramado de relaciones que los estudiantes crean, a partir de una red de aplicaciones on line, para crear su propio entorno de aprendizaje, utilizando la aplicación Symbaloo.
- Reflexionar sobre papel fundamental de los Entornos Personalizados de Aprendizaje para el desarrollo de competencias transversales de los nuevos grados (EEES) vinculadas a «aprender a aprender», esto es saber dirigir el propio aprendizaje y de «competencias digitales», aquellas



relacionadas con el dominio de la tecnologías de la información y comunicación y su uso seguro y crítico.

Esta herramienta tiene un ambiente muy gráfico, a través de módulos ordenados en casillas, clasificados por colores en función del tipo de servicio que prestan:



Figura 1: Escritorio Symbaloo.

Permite, además, la posibilidad de compartir con otras personas nuestros entornos personales (o personalizados), posibilitando la interacción entre unos espacios y otros, pudiendo crear también entornos grupales de aprendizaje basándose en la comunicación y cooperación entre los estudiantes.

Nuestro interés se centra en cómo ese entorno proporcionado por esta aplicación es reorganizado por los estudiantes, hasta conseguir sus propios entornos personalizados de aprendizaje y cuáles son las principales aplicaciones utilizadas por estos para esa conformación. En este sentido presentamos algunas claves de las explicaciones y reflexiones que cada estudiante da al comunicar las características de su propio entorno.

2. Desarrollo de la actividad y reflexiones de los/as estudiantes sobre sus PLE

2.1. Desarrollo de PLEs a través de la resolución de una WebQuest

Dentro del tema Redes Personales de Aprendizaje se plantea a los estudiantes construir su Espacio Personal de Aprendizaje a través de la Herramienta Symbaloo y guiándose por la siguiente WebQuest, realizada a través de exeLearning (SCORM):

1. Introducción: Nuestra red de aprendizaje personal está cambiando con la incorporación de las TIC, es decir, está modificándose el contexto en el que desarrollamos gran parte de nuestro aprendizaje. Por poner algunos ejemplos, con la filosofía del compartir podemos editar documentos de forma colaborativa en Google Docs, Oficce WebApps, encontrar información y comentarla en cualquier Blog, encontrar documentos y presentaciones de interés en Slideshare, Scribd, Issuu e incluso incorporar entradas en Wikipedia. Utilizamos algunas redes sociales de modo personal, otras de forma profesional, pudiendo con diversos profesionales expertos en nuestro campo. Nuestra comunidad va creciendo a través de esas redes. Tenemos acceso a cualquier tipo de medio, ya sean imágenes, como en Flickr, Audios, como en cualquier Podcast, Música a través de Jamendo, Vídeos en YouTube, Vimeo o incluso explicaciones grabadas de contenidos académicos como en Khan Academy u otras webs. Todo ello nos va ayudando en nuestro crecimiento profesional y personal.



Vamos a ir un poco más allá e intentar hacer visible esa red personal de aprendizaje (PLE, Personal Learning Environment).

2. *Tarea:* Vamos a crear un escritorio virtual con la aplicación Symbaloo, que permite generar un escritorio donde podemos incorporar enlaces a páginas web, feeds, RSS, que podemos constituir como página de inicio en nuestros navegadores, haciendo visible en ese escritorio nuestra propia red de aprendizaje personal. La tarea que se os propone consiste en la creación de esta red personal a través de la aplicación gratuita Symbaloo y compartirla a través del Foro de la Actividad con lo demás compañeros y compañeras a través de una reflexión breve que refleje vuestra opinión y explicación sobre vuestro propio PLE con la finalidad de compartir y seguir ampliando nuestra propia Red de Aprendizaje.

3. *Proceso:*

1. Busca documentos e información sobre qué es un PLE.
2. Acceder a la web de symbaloo y registrarse.
3. Visitar la Galería de la aplicación para navegar por diferentes redes que otras personas han compartido.
4. Ayudaros del vídeo y el manual disponible en el apartado Recursos.
5. Insertar enlaces hasta que el escritorio quede completo. Podéis reducir o ampliar filas y columnas según se indica en los manuales y vídeo.
6. Una vez tengáis creado el escritorio Symbaloo lo compartís mediante el botón Compartir. De este modo os genera la dirección web de vuestro entorno virtual de aprendizaje. Ahora podéis enlazarlo en el Foro de la Actividad y hacer una reflexión sobre vuestro propio PLE y sobre el proceso de elaboración del mismo. De este modo, podemos ver los PLEs de todas y todos los miembros del grupo y podéis ampliar los propios llenando nuestro Espacio Personal de Aprendizaje.
7. Para cualquier duda, utilizamos el Foro de la Actividad.

4. *Recursos:* En este apartado recomendamos algunos recursos audiovisuales, presentaciones, artículos que sirvan de referencia para el desarrollo de los PLE, además de manuales y tutoriales de Symbaloo. Recomendamos, también, la búsqueda de nuevos recursos en Google.

5. *Evaluación:*

Realizar el PLE ha sido es una actividad persona y en esa medida la evaluación tiene sentido si permite que cada estudiante refleje aquellas cosas que hicieron parte de su proceso. Así la evaluación de la actividad se realiza por medio de esta rúbrica:



Criterios/Niveles	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Organización y gestión del Escritorio	No existe una organización coherente de los enlaces.	Existe una cierta organización de los enlaces pero no se incluyen en grupos.	Existe una organización más o menos clara de los enlaces pero sólo se incluyen algunos grupos.	Existe una organización de los enlaces clara y coherente y se incluyen en grupos para una mejor gestión.
Enlaces del Escritorio	Hay un número bajo de enlaces y no está completo el escritorio.	Hay un número medio de enlaces y no está completo el escritorio.	Hay un número alto de enlaces pero no está completo el escritorio.	Hay un número alto de enlaces y está completo el escritorio.
Reflexión sobre el PLE (Proceso de elaboración)	No hay reflexión sobre el proceso de elaboración ni aporta ideas sobre el propio PLE.	Hay algo de reflexión sobre el proceso de elaboración pero no aporta ideas sobre su propio PLE.	Reflexiona sobre el proceso de elaboración y aporta pocas ideas su propio PLE.	Reflexiona sobre el proceso de elaboración y aporta varias ideas sobre su propio PLE.
Reflexión sobre el PLE (Resultado y Prospectiva)	No existe reflexión sobre el resultado de la elaboración del PLE.	Se encuentra una idea sobre el resultado de la elaboración del PLE.	Explicita varias ideas sobre el resultado de la elaboración del PLE pero sin marcar ideas de prospectiva sobre el mismo.	Explicita varias ideas sobre el resultado de la elaboración del PLE y marca prospectiva sobre el mismo.

6. Conclusión:

¿Cómo aprendo, enseño y vivo en la red? Con esta actividad hemos puesto de manifiesto nuestro entorno personal de aprendizaje en la red y podemos comprender cómo compartiendo aprendemos y enseñamos de modo que nuestros PLE se van ampliando.

2.2. Reflexiones de los estudiantes sobre el desarrollo de sus PLE

Las reflexiones de los estudiantes sobre el desarrollo de sus Espacios Personales de Aprendizaje pueden englobarse en tres bloques diferenciados de competencias adquiridas:

A. Organización y gestión de sus recursos. Gestión de la información.

La competencia de gestión de la información se incorpora como competencia como respuesta a la explosión de la información científica y técnica, la complejidad de los conocimientos así la rapidez en que van cambiando. Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de análisis ante a la sobreabundancia de información, ser autónomo dentro la investigación y la evaluación de los recursos de información por sus trabajos académicos, mejorar las capacidades de organización de la información, entre otras. Encontramos algunas reflexiones dirigidas a esta competencia en esta actividad:



“Creo que es super útil, pues en un mismo enlace tienes organizados todas las webs que se usan con cierta regularidad”.

“El tener organizados estos recursos es de máxima utilidad. Tengo distinción entre personal, trabajo, ocio, y creo que puedo crear alguna categoría más. Tengo una red enorme”.

“Tener esta organización de mis recursos me va a permitir ser más eficiente. Lo voy a utilizar de página principal para poder acceder rápido a la información”.

B. Explicitar su propio PLE. Competencia: Pensamiento reflexivo.

El pensamiento reflexivo consiste en reconocer nuestro modo de pensar en una tarea o ante un problema, y dar pasos para crecer en nuestro modo de pensamiento. Es decir, la capacidad para identificar elementos clave de la situación o problema; la formulación de preguntas adecuadas que enmarquen el problema, la capacidad para desarrollar un pensamiento elaborado y ajustado en una situación profesional o académica, y reconstruirlo y verbalizarlo posteriormente, etc. En este sentido se presentan algunas manifestaciones de los estudiantes:

“Me ha servido para ser consciente de en todos los sitios por los que navego y busco información. El proceso de construcción de mi PLE no ha sido fácil y he tenido que buscar en mi historial para ayudarme a buscar por dónde navego normalmente”.

“Para mí esta actividad ha sido un proceso de investigación de mis propios recursos, aquellos que utilizo de forma habitual. Pararme a pensar en todo lo que utilizo, donde entro, aprendo, busco e incluso vivo virtualmente ha hecho que me dé cuenta de todo lo que ha aprendido”.

C. Tendencia a la formación permanente. Competencia: Lifelong learning.

El cambio que ha supuesto la creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, unido a las nuevas exigencias del mercado laboral exigen de los estudiantes aprender competencias para funcionar eficazmente en esta nueva sociedad. El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), en este sentido, ha cobrado mucha importancia, apareciendo como competencia a adquirir en nuestros títulos.

Algunos estudiantes realizan reflexiones que giran en torno a la idea del aprendizaje permanente:

“Ahora me hago una idea de la complejidad de recursos que utilizo para aprender. Es impresionante, no me imaginaba que tenía tantos y va en aumento”.

“Desde luego que ha cambiado mi forma de seguir aprendiendo con esto de internet. Esto sí que es acostarse todos los días sabiendo cosas nuevas”.

3. Conclusiones y prospectiva

El hecho de que nuestros estudiantes construyan sus PLE a partir de aplicaciones on line, con posibilidades de compartirlas, nos permite analizar sus entornos personalizados de manera que tenemos la posibilidad de entender mejor, como trabajan, dónde buscan información y qué mecanismos y/o aplicaciones utilizan para gestionarla. A ellos mismo les proporciona una visión detallada de sus contextos de trabajo, de manera que, a modo de reflexión metacognitiva, le permita tomar decisiones que le ayuden a mejorar dichos contextos.



Las conexiones y relaciones que establecen nuestros estudiantes en la actualidad se realizan principalmente a través de Internet, a través de aplicaciones, recursos, etc. que configuran las herramientas que asiduamente utilizan, no sólo para comunicarse, sino para buscar información, gestionarla, publicarla o utilizarla. Aplicaciones como Symbaloo, ayudan a desarrollar las competencias digitales de los estudiantes que diseñan y crean su propio PLE, además de desarrollar la competencia de orientación hacia el aprendizaje, ya que cada estudiante reorganiza y gestiona su propio espacio. Por tanto, con esta experiencia, mostramos que el estudiante, además de construir un ambiente personal de aprendizaje auténtico, intenta incorporar la autoreflexión sobre qué herramientas utilizan para crearlos.

Creemos que queda mucho camino por recorrer en la investigación de nuevos espacios virtuales que sigan provocando cambios en nuestras perspectivas en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la educación superior.

Algunas cuestiones y/o consideraciones que creemos de interés para establecer un debate:

- Implicaciones educativas y nuevos enfoques pedagógicos para la gestión personal del aprendizaje en entornos 2.0
- Idoneidad de herramientas web 2.0 tipo Symbaloo para el diseño y autogestión de PLE.
- PLE en la educación superior
- PLE para desarrollar competencias transversales en las titulaciones del EEES
- Evolución del estudiante que trabaja con PLE gestionados.

Referencias Bibliográficas

- ADELL, J. (2009). Sobre entornos personales de aprendizaje. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/00057299632ce8b79e66e>
- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi
- ATTWELL, G. (2007). The Personal Learning Environments – the future of eLearning? eLearning Papers, 2 (1). Recuperado de: <http://www.elearningeuropa.info/files/media115161.pdf>
- DOWNES, S. (2005). e-Learning 2.0. eLearn Magazine. Recuperado de: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>
- DOWNES, S. (2010). New technology supporting informal learning. Journal Of Emerging technologies In Web Intelligence, 2 (1). <http://www.academypublisher.com/ojs/index.php/jetwi/article/viewArticle/02012733>
- CASQUERO, O., PORTILLO, J, OVELAR, R, ROMO, J. & BENITO, M. (2010). Strategy approach for eLearning 2.0 deployment in Universities. Digital Education Review, 18. Recuperado de: <http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/view/167>
- SALINAS, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. En Tejada, J. (Coord). Estrategias de innovación en la formación para el trabajo (pp. 209-224). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- SCHAFFERT, S. y HILZENSauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: Seven crucial aspect. eLearning Papers, 9. Recuperado de: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15971.pdf>



- SIEMENS, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>

Reseña Curricular de la autoría

María Rosa Fernández Sánchez: Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía, realizó el curso de doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales en la Universidad de Salamanca. Es profesora del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Especialista en TIC aplicadas al ámbito escolar y social, pertenece al Grupo de Investigación Nodo Educativo de la Universidad de Extremadura, en los que ha participado y participa, actualmente, como investigadora en diferentes proyectos: "Evaluación de las Políticas TIC en los Centros Educativos (2006-09)".(SEJ2006-12435-C05-05, Plan Nacional I+D+i); "Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el «Programa Escuela 2.0». Un análisis comparado entre Comunidades Autónomas" (EDU2010-17037-subprogramaEDUC-, Plan Nacional I+D+i); "Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa" (RUIIE.EDU2010-12194-E -subprograma EDUC-,Plan Nacional I+D+i); y "Análisis del impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación(TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y aulas implicados en el «Programa Escuela 2.0» de la Comunidad Autónoma de Extremadura" (ref. IB10028, Plan Regional I+D+i). Tiene varias publicaciones relacionadas con las TIC aplicadas a la Educación y ha impartido conferencias sobre Web 2.0 y sus posibilidades educativas en diferentes ámbitos y ha participado como formadora en cursos de metodologías didácticas para la inclusión y sobre temas relacionados con el liderazgo y el empoderamiento social a través del e-learning. Trabajó, durante varios años en el ámbito social y forma parte de la Asociación de Ciencias Sociales en Extremadura con quien realiza investigaciones relacionadas con el género y la participación ciudadana. Es miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa.

María José Sosa Díaz: Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía, ha cursado un "Master en Docencia Universitaria en el EEES" y es doctorada en "Avances en Formación del Profesorado" por la Universidad de Extremadura, donde ha impartido clases en asignaturas como Organización de Centro Escolar y Recursos Didácticos Tecnológicos y de Investigación. Pertenece al Grupo "NODO Educativo" y actualmente trabaja en diversos proyectos de investigación sobre las políticas de integración de las TIC en España y Portugal.

Jesús Valverde Berrocoso: Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y Máster en Informática Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Especializado en Tecnología Educativa, trabaja en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres- España). Es coordinador del grupo de investigación "Nodo Educativo", perteneciente a la "Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa". Dirige la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Actualmente es Director del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura. Es miembro fundador y vocal de equipo directivo de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa). Los proyectos de investigación actualmente en desarrollo son: Título del proyecto: "Análisis del impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación(TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y aulas implicados en el "Programa Escuela 2.0" de la Comunidad Autónoma de Extremadura". Entidad financiadora: Dirección General de Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura (Ayudas para la realización de proyectos de Promoción General del Conocimiento y de I+D orientada y aplicada en la áreas Científico-Tecnológicas y Humanísticas). Exp. IB10028. Título del proyecto: "Las políticas de un "ordenador por niño" en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre Comunidades Autónomas". Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación- Plan Nacional I+D+I. Ref. EDU2010-17037 (Subprograma EDUC).



CONECTAR LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA INFORMAL. CREACIÓN DE UN PLE PARA EL APRENDIZAJE DE LA ARQUITECTURA Y DEL URBANISMO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Abarca-Alvarez, Francisco Javier

Dpto. de Urbanística y Ordenación del Territorio, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad de Granada. Avda. de Andalucía 38, C.P.18071 Granada. ESPAÑA fcobarca@ugr.es

Osuna-Perez, Fernando

Dpto. de Urbanística y Ordenación del Territorio, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad de Granada. Avda. de Andalucía 38, C.P.18071 Granada. ESPAÑA ferospe@ugr.es

Resumen: En los ambientes docentes universitarios ha primado tradicionalmente el conocimiento adquirido mediante la educación formal. La experiencia que se expone se desarrolla con estudiantes de arquitectura y consiste principalmente en facilitar la interacción entre los aprendizajes programados del aula, con otros provenientes de las experiencias, tanto individuales como sociales, relacionadas con la línea de investigación planteada. El encuentro de estas dos vertientes se realizará mediante el impulso y toma de conciencia del alumnado de su propio Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) apoyado con el uso sistemático, tanto en horario docente como fuera de él, de una plataforma virtual en la que el estudiante investiga, enseña, divulga e interacciona socialmente entre pares y con el resto de los agentes urbanos.

Palabras Clave: PLE, formal+informal, plataforma virtual, arquitectura, urbanismo.



Introducción

Todavía hoy son numerosos los docentes y estudiantes que perciben una clara segmentación del aprendizaje, observando la diferenciación entre los momentos en los que se produce éste, de una manera efectiva y real mediante la docencia, sea presencial o no, y el resto del tiempo del estudiante, en el que se considera que no realiza ninguna labor productiva para su educación. Como oposición a esta tendencia en los últimos años está surgiendo una nueva forma de entender el aprendizaje, “considerándose ahora como multi-episódico, con individuos pasando periodos ocasionales de educación formal y entrenamiento a lo largo de su vida laboral” (Attwell, 2007). De este modo se funde el mundo de la enseñanza formal con el resto de la vida en un *continuum* vital de aprendizaje. El propio Graham Attwell advierte del peligro de la creciente consideración, por parte de los jóvenes, de una escuela o enseñanza desconectada de sus vidas, conformándose en ese extremo como algo irreparablemente irrelevante. Si bien siempre ha existido una dificultad para demostrar “la ganancia cognitiva” de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en el aula (Carnoy, 2004), determinados estudios, como el de Venezky y Davis (2002) sobre la influencia de las TIC en las escuelas de la OCDE, advierten que “las TIC no suelen actuar como un catalizador del cambio escolar por sí mismas, pero pueden ser un desencadenante vigoroso de las innovaciones educativas planeadas”.

En este contexto surgirá a partir del año 2001 “un concepto y una manera de usar la Internet para aprender” suponiendo un “cambio realmente sustantivo en la forma de entender el papel de las TIC en la educación” (Adell & Castañeda, 2010). Este concepto es el de *Personal Learning Environment* (PLE), presentando el potencial de reunir e interrelacionar los mundos de la educación formal o reglada con el aprendizaje de la vida (Attwell, 2007).

En esta investigación se expondrá el ensayo de puesta en valor y manifestación del PLE del estudiante de una titulación universitaria que presenta la peculiaridad de verse entrenado sistemáticamente para la resolución de problemas, a los que probablemente nunca se había enfrentado anteriormente, a la vez que debe establecer una profunda interrelación con múltiples agentes de su entorno. Es el estudiante de la titulación Superior de Arquitectura y concretamente del Urbanismo. Esta disciplina queda enmarcada en unos requerimientos muy próximos a los descritos por Manuel Castell para el *computer commuting*, con amplias aptitudes de auto planificación y responsabilidad individual, que les permite trabajar eficazmente fuera de su puesto de trabajo, “ajustando continuamente a los productos, procesos y mercados cambiantes” (Castell, 1996). El estudiante debe ser educado buscando su autonomía futura y sus capacidades sociales. Se establecerá como objetivo primordial, una de las competencias cruciales de la Edad Digital, saber aprender, como diría George Siemens: “Saber dónde”, como el entendimiento de dónde encontrar el conocimiento precisado y que está sustituyendo el “Saber cómo” y el “Saber qué” (Siemens, 2004). La idea de PLE permitirá definitivamente avanzar con la aproximación de Amartya Sen, pasando de la idea de desarrollo como acceso a bienes y servicios, hacia una idea de libertad real mediante el despliegue del potencial de cada uno (Sen, 1980).

Observaremos en las aplicaciones experimentales realizadas, determinados riesgos, como por ejemplo el tradicional sentimiento del estudiante de e-learning, al encontrarse como principal responsable del proceso de aprendizaje (Borges, 2005); o el peligro de una excesiva instrumentalización tecnológica, como describe Julio Cabero, la importancia del e-learning no se encuentra en su dimensión tecnológica, “sino más bien en el control y en la significación de una serie de variables, como son la forma de presentar los contenidos, el papel del profesor y los alumnos, las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que se utilicen y su forma de concreción en el acto didáctico, las estrategias didácticas que se movilicen, el papel que desempeñen el profesor y



el alumno, la atención a los aspectos organizativos, las e-actividades que pongamos en funcionamiento, etc.," (Cabero, 2006).

El aprendizaje del Urbanismo por los futuros Arquitectos

La investigación y por lo tanto la experimentación llevada a cabo, se enmarca en un contexto muy concreto. Éste es la docencia de la disciplina del Urbanismo orientada a futuros Arquitectos. Tal especificidad lleva aparejada fundamentalmente dos cuestiones: Por un lado la necesidad de adaptar los métodos a las circunstancias de la realidad física o social y por otro lado la necesidad de favorecer la destreza para interactuar con los más diversos agentes sociales creando entornos participativos y colaborativos:

En primer lugar, no cabe duda que la acción o la proyectación urbanística precisa permanentemente una alimentación y continuo *feedback* de los condicionantes físicos o sociales, donde difícilmente pueden abarcarse todas y cada una de las casuísticas posibles en una docencia reglada, requiriendo obviamente un aprendizaje basado más en métodos de prospección que en casos tipo –siempre limitados– de estudio. Es por ello por lo que consideramos como óptimo el marco de la enseñanza del Urbanismo para experimentar con una de las “promesas de los PLE”, según Graham Attwell, en cuanto que permite organizar en todo momento “tu aprendizaje” y por “su potencial para facilitar el acceso al aprendizaje en diferentes contextos y usando diferentes dispositivos e interfaces”, acercando el “aprendizaje adquirido en diferentes contextos” (Attwell, 2007). Con el aprendizaje de la disciplina del Urbanismo, realmente se persigue transformar la forma de pensar del aprendiz, convirtiendo el aprendizaje, más que en un tiempo docente o circunstancial, en una experiencia vital, al igual que lo es para Vaill (1996, p. 42) cuando describe que “el aprendizaje debe ser una forma de ser –un conjunto permanente de actitudes y acciones de los individuos y grupos que emplean para tratar de mantenerse al tanto de la sorpresa, lo novedoso, lo confuso, lo molesto, los eventos repetitivos...–”.

En segundo lugar, son bien conocidos los requerimientos actuales de participación de todos los procesos urbanísticos, por lo que son más que convenientes dotes y habilidades de gestión, discusión y colaboración para el futuro Urbanista. Con este requerimiento y necesidad formativa, resultará beneficiosa para el estudiante la *simulación* de un contexto lo más próximo a los entornos en los que posteriormente desarrollará su actividad. De este modo el uso de las TICs “facilitan la descentralización del trabajo y la coordinación de tareas en una red interactiva de comunicación en tiempo real, ya sea entre continentes o entre plantas de un mismo edificio” (Castells, 1996), aproximando al mismo tiempo al aula el siempre difícil trabajo en red, incorporándolo en el día a día con el apoyo de las recientes tecnologías de comunicación, para tratar de conseguir, casi como fin último, la propia acción colaborativa (Palloff, 2005) como competencia fundamental a adquirir por el estudiante.

La necesidad de integrar el aprendizaje informal con la educación formal

La aparición enérgica de la web 2.0 y sus redes sociales, están cambiando la manera en la que nos relacionamos, abriéndose la puerta de una nueva forma de pensar el aprendizaje, en la que destaca una mirada sobre un hecho –nada nuevo– para pasar el aprendizaje que ocurre fuera de las instituciones a ser considerado (Torres-Kompen, 2008), además como parte fundamental.

Son numerosas las investigaciones que llaman la atención sobre el aprovechamiento que experimenta el estudiante cuando se desenvuelve en entornos lúdicos, como por ejemplo los llamados “Serious Games”, quizá incluso fuera del entorno docente. Sin embargo Tobias y Fletcher (2012) nos advierten de que para garantizar los mejores resultados de integración de conocimientos valiosos en un entorno lúdico, y que ocurra la incorporación de éstos al proceso de aprendizaje,



deben realizarse de forma simultánea. Es decir, resulta conveniente establecer fuertes vínculos entre ambos entornos, creando una red que conecte las actividades formales y las actividades que se desarrollen fuera del entorno académico.

Esta hibridación y potente relación entre ambos entornos es el germen de lo que se ha venido a llamar *Blended Learning* o Aprendizaje mezclado, como aquel “que complementa y sintetiza dos opciones que, hasta hace pocos años, parecían para muchos contradictorias: formación presencial con la formación a través de las TICs” (Cabero, et al., 2004) complementando y sintetizando la formación presencial y las TIC. El *Blended Learning* “es aquella formación que se basa en un enfoque eminentemente presencial, pero que refuerza la presencialidad con el uso de entornos virtuales, donde pueden compartirse y almacenarse materiales de aprendizaje, mantenerse debates en línea y en definitiva, beneficiarse de todas las posibilidades del aprendizaje en línea” (Peña-López, 2011). Son diversas las investigaciones que tratan este tipo de aprendizaje que permite, por ejemplo, incluso modificar las dinámicas docentes cara a cara, ya que las materias simples no tienen por qué ocupar espacio en el centro, tomándolo las que realmente precisan de asistencia (González, 2004). El uso de este tipo de *aula* permite la unión de la clásica educación formal con aquella que siempre había ocurrido fuera, incentivándose ahora el encuentro, la realimentación y el refuerzo mutuo.

Los PLE como conectores de los aprendizajes formal e informal

Existe una teoría del aprendizaje que trata de recoger la riqueza y la complejidad inherente a la Edad Digital en la que vivimos, es la Teoría del Conectivismo. Lo describe George Siemens (2004) como “la integración de principios explorados por las teorías del Caos, redes y complejidad y autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre en un entorno nebuloso de elementos básicos cambiantes –no totalmente bajo el control del individuo–”. En su texto *A Learning Theory for the Digital Age* describe como principios del Conectivismo los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento descansa sobre diversas opiniones.
- El aprendizaje es un proceso que conecta nodos especializados o fuentes de información.
- El aprendizaje puede residir en accesorios no humanos.
- El más importante la capacidad de poder saber más, que lo sabido actualmente.
- Es preciso nutrir y mantener las conexiones para favorecer el aprendizaje continuado.
- La capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad central.
- La circulación [de información] (precisa y actualizada) es el objetivo de todas las actividades del aprendizaje conectivista.
- La toma de decisiones es en sí mismo un proceso de aprendizaje. La selección de lo que aprender y la mirada sobre la cambiante realidad, dota de significado a la información a la que accedemos. Si bien hoy puede ser una respuesta adecuada, mañana ésta puede ser incorrecta, debido a alteraciones sobre el entorno de la información, afectando asimismo a la decisión.

Siemens representa un aprendizaje complejo, conectado a múltiples fuentes, que se actualiza constantemente y en el que tiene un valor limitado el conocimiento concreto ya que éste puede cambiar. Se adapta de ese modo a las premisas contempladas como convenientes para el aprendizaje de múltiples disciplinas, como puede ser por ejemplo el Urbanismo. Llegado a este punto podríamos preguntarnos ¿cómo implementarlo en nuestras aulas? Probablemente la respuesta se encuentre en la



propia formulación del Conectivismo, en cuanto que –como hemos descrito anteriormente– es una teoría de aprendizaje que recoge la riqueza y la complejidad inherente a la Edad Digital.

Como punto de partida los recursos del e-learning en sus últimas versiones “abre puertas a nuevos modelos de educación, a un uso más intenso de las nuevas tecnologías y representa una experiencia muy valiosa” (Planella y Rodríguez, 2004). Será al surgir la idea que inspiró posteriormente el concepto PLE, en 2001, cuando la educación gira de una posición concentrada en la enseñanza para centrarse en el aprendizaje del alumno, tratando de gestionar las fuentes de información que utilizaba en diferentes instituciones (Adell & Castañeda, 2010). Pronto se desarrollarán varias líneas de definición sobre el fundamento de los PLEs: Una primera lo describe como un software cliente intermediario entre el estudiante y los servicios, una segunda basada en esta anterior pero totalmente realizada en la web y por último una tercera corriente que defiende que el PLE ya está entre nosotros, ya que consiste en la forma personalizada de uso de todo tipo de recursos online (Sclater, 2008). En cualquier caso y relacionado con las ideas del conectivismo, Graham Attwell, (2007) defiende que el PLE “se basa en la idea de que el aprendizaje tomará lugar en diferentes contextos y situaciones proporcionadas no por un único proveedor de aprendizaje”, reconociendo de ese modo “la importancia del aprendizaje informal”. Se puede entrever aquí la consideración de la utilidad de los PLEs como conectores del aprendizaje formal e informal.

El propio Attwell (2007) confirmará su idea de que un PLE, no es una aplicación, sino que es “la unión de todas las herramientas que usamos en el aprendizaje de cada día de la vida”. Por su lado Jordi Adell y Linda Castañeda (2010) lo describirán como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”, configurado “alrededor de las herramientas y servicios que nos permiten el acceso y la relación con la información (acceso y actividades) y con otras personas, en concreto con las herramientas “sociales” de la Web 2.0, y de las estrategias con que configuramos el uso de las mismas”. Se trata por tanto, más de una “actitud” –según palabras del propio Adell–, que de una aplicación o herramienta individualizada. Será fundamental la “estrategia” con la que operamos en nuestra propia formación.

El “Aula-PLE”

El aula de la que hablamos –Aula-PLE– será la suma de la tradicional presentada por el conductismo, en la que el profesor aporta contenidos, añadiéndole la definida por el cognitivismo, en la que el estudiante crea contenidos e incluyendo igualmente la aportada por el constructivismo, mediante la cual el estudiante y el profesor realizan trabajos de colaboración. Para cada uno de los tres momentos, o actividades, en los que el conocimiento se transmite, de compila o se crea, existe una herramienta adecuada (Baumgartner, 2005) que será conveniente usar. En cualquier caso, la acción más importante y avanzada que se puede hacer con las TIC, como describe Carnoy (2004), es el “trabajo en red de los alumnos”, aportando flexibilidad, independencia, interacción y adaptación al cambio (Castells, 2001). Esta última aportación de las TIC resultará especialmente valiosa para un aprendizaje adaptativo a las situaciones físicas o sociales que hacen al Urbanismo tan específico y sensible a las transformaciones.

Por su lado el trabajo sistemático con la web tiende a “aumentar las dinámicas de conocimiento creadas por la proximidad” (Brown, 2002). Este hecho permite confiar en la red de redes como eje que impulsa lo iniciado en el aula presencial, generando dinámicas de realimentación muy interesantes para los entornos de aprendizaje y que se produce por ejemplo, al permitir y potenciar el apoyo y el aprendizaje entre iguales (Attwell, 2007), construyendo espacios donde puede ocurrir un “Aprendizaje autoorganizado” (Rocha, 1998). Luis Mateus Rocha, define la auto organización como la “espontánea formación de estructuras correctamente organizadas, patrones, o comportamientos, a partir de condiciones iniciales aleatorias”.



Cabría preguntarse cómo es ese Aula-PLE y qué se hace en ella: Allí lo importante no es lo que sabes, sino cómo te cultivas, tal y como describe Siemens (2004), siendo un lugar en el que priman y se impulsan las “comunidades de aprendizaje”, entendidas por Calzada Mujika (2004) como aquellas cuyo objetivo es “intercambiar conocimiento específico para una posterior difusión y uso en un proceso de aprendizaje expansivo”. Las actividades fundamentales girarán en torno a los tres procesos cognitivos que tiene un PLE según Graham Atwell (2008): leer, reflexionar y compartir. El Aula-PLE tendrá la cualidad de que “una vez que finaliza la acción formativa, [el aprendiz] puede continuarla por cuenta propia” (Peña-López, 2011), pudiendo responder de igual forma que lo hace un PLE a:

¿Cómo puedo seguir aprendiendo a aprender? (Peña-López, 2011).

Dos experiencias reales

Durante el año 2010 se llevó a cabo en la asignatura optativa “Proyectos Urbanos” de la titulación Arquitecto de la Universidad de Granada, una experiencia piloto de transformación del tradicional programa docente de la asignatura. El nuevo curso giraría, igual que el anterior, en torno al conocimiento y profundización de las implicaciones del Proyecto Urbano en los territorios o ciudades donde se asienta, pero adaptando las metodologías de aprendizaje, tal y como Adell y Castañeda (2010) describen: “Los Ple van mucho más allá de la tecnología y suponen cambios profundos en nuestras prácticas educativas habituales, personales y colectivas.”

Surge así el Primer Aula-PLE: “Proyectos Urbanos en el Mediterráneo”:

El estudiante en colaboración con otros pares, pasaría de ser mero consumidor de información a ser creador de la misma (Atwell, 2007), tal y como sugiere el constructivismo (Driscoll, 2000), disciplinándose en las reglas sobre la que descansa la producción científica, iniciándose a discriminar la calidad o interés de la información que maneja y acostumbrándose totalmente a abrir y compartir sus contenidos como recursos de aprendizaje (D’Antoni, 2008; Peña-López, 2011), conformándose en la web <http://meipi.org/mediterranean> la prolongación web del Aula-PLE llevada a cabo. Finalmente la evaluación se lleva a cabo tratando de tener más en cuenta el proceso de adquisición de conocimiento (Palloff y Pratt, 2005) y el grado de compromiso alcanzado con el Aula-PLE, que los propios resultados finales obtenidos.

Tras unos años de reposo e investigación, en octubre de 2012 se inicia la implementación de la nueva Asignatura Urbanismo 1 del Grado de Arquitectura de la Universidad de Granada, incorporando similares dinámicas que en el primer Aula-PLE, incrementando las dinámicas de participación y colaboración entre los estudiantes, con un discurso más dinámico y activo:

Segundo Aula-PLE: “Urban Games 2012”:

El curso se constituye como el primer contacto que el futuro Arquitecto tiene con la disciplina Urbanística, por lo que se conforma como una auténtica caja de herramientas y que posteriormente serán utilizadas para la proyectación. La extensión en web para la creación, lectura, difusión e interacción de los contenidos, toma lugar en un espacio de Internet creado *ex proceso* para tal fin, conformándose como auténtico lugar de colaboración abierta para todos, sean investigadores, interesados en los procesos urbanos y ciudadanos. Surge así la web <http://doyoucity.com> como evolución de la anterior experiencia, pero con una mayor usabilidad y posibilidades de interacción y de creación colaborativa, adaptada a los recursos comúnmente gestionados desde el Urbanismo.



Conclusiones

Se considera que la disciplina del Urbanismo para futuros Arquitectos presenta toda una serie de características que recomiendan introducir las dinámicas y especialmente la “actitud” de los Entornos Personales de Aprendizaje en sus formulaciones. Entre tales características específicas destacan la necesidad de obtener una competencia para la proyectación en entornos en continua transformación y la búsqueda de la destreza necesaria para interactuar con la sociedad en entornos participativos y colaborativos. Los PLE forman al estudiante para poder afrontar su continuada formación fuera de las aulas, incluso una vez finalizados sus estudios, construyendo toda una serie de redes de herramientas, de fuentes de información, de conexiones y de actividades, en definitiva formando toda una estrategia formativa duradera. Se disuelve así la barrera entre la formación formal e informal, pasando simplemente a hablar de formación, integrándose en ella las corrientes conductistas, cognitivistas y constructivistas, en las que el estudiante recibe información, pero también la crea y la transmite.

Gracias a las dos experimentaciones aportadas, en las que se utiliza un entorno web como medio en el que se lee, se reflexiona y se comparte, se puede verificar que el PLE y concretamente el Aula-PLE, como suma y extensión de los PLEs de todos los integrantes del proceso formativo, se conforma como eje que parece plenamente eficaz para extender el aula como la suma del aprendizaje formal e informal en los entornos formativos del Urbanismo, considerándose extrapolable a otras disciplinas o enseñanzas con similares condicionantes.

Referencias Bibliográficas

- ADELL, J. & CASTAÑEDA, L. (2010) Los entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En Roig, R. & Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi.
- ATTWELL, G. (2007). The Personal Learning Environments – the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1-8.
- BAUMGARTNER, P. (2005). How to choose a Content Management Tool according to a LearningModel” *elearningeuropa.info*. Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/en/article/How-to-choose-a-Content-Management-Tool-according-to-a-Learning-Model>.
- BORGES, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*.7. Recuperado de <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>.
- BROWN, J. S. (2002). Growing Up Digital. United States Distance Learning Association (USDLA) Journal. 16 (2).
- CABERO, J., LLORENTE, M. C., ROMÁN, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el “aprendizaje mezclado”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 23, 27-41.
- CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10.
- CALZADA MUJICA, I. (2004). Una forma organizativa para intervenir en las organizaciones: Comunidades de Prácticas (CoP). Barcelona: Gestión del Conocimiento.
- CARNOY, M. (2004). Las TIC en la enseñanza: Posibilidades y retos. En: *Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la OUC*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/inagural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>
- CASTELL, M. (1996). *The Information Society and the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- D’ANTONI, S. (1008). Open Educational Resources. The Way Forward. Deliberations of an International Community of Interest. Paris: UNESCO/IIEP.



- DRISCOLL, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- GONZALEZ, C. (2004). The Role of Blended Learning in the World of Technology. *Benchmarks Online*. Recuperado de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>.
- PALLOFF, R.M. & PRATT, K. (2005). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PEÑA-LÓPEZ, I. (2011). Educación y Desarrollo en un mundo de redes. En Báez, M., García, J. M., Rabajoli, G. (Eds.), *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000044748.pdf>.
- PLANELLA, J. & RODRÍGUEZ, I. (2004). Del e-learning a sus otras miradas: una perspectiva social. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento /RUSC*, 1 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/planella0704.pdf>.
- SCLATER, N. (2008). Web 2.0, Personal Learning Environments, and the Future of Learning Management Systems. *Research Bulletin*. 13. Recuperado de <http://educase.edu/ecar>.
- ROCHA, L.M. (1998). Selected Self-Organization and the Semiotics of Evolutionary Systems. En Salthe, S, Van de Vijver & Delpo, M. (Eds.) *The Biological and Epistemological Perspectives on Selection and Self- Organization*. (341-358). Kluwer Academic Publishers. Recuperado de <http://informatics.indiana.edu/rocha/ises.html>
- SEN, A. (1979). Equality of What? *The Tanner Lecture on Human Values*, 1, 197-220. Recuperado de <http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/documents/sen80.pdf>.
- SIEMENS, G. 2004. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Elearnspace*. Recuperado de <http://elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- TOBIAS, S. & FLETCHER, J.D. (2012). Reflections on "A Review of Trends in Serious Gaming". *Review of Educational Research*, 82(2), 233-237. doi: 10.3102/0034654312450190.
- TORRES-KOMPEN, R., EDIRISINGHA, P. Y MOBBS, R. (2008). Building web 2.0-based personal learning environments – A conceptual framework. *Fifth EDEN Research Workshop, Paris, 20-22 de octubre de 2008*. Recuperado de <https://lra.le.ac.uk/handle/2381/4398>.
- VAILL, P. B. (1996). *Learning as a Way of Being*. San Francisco, CA: Jossey-Blass Inc.
- VENEZKY, R. & DAVIS, C. (2002). Quou Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World. *París:OCDE/CER*, version 8c (6 de marzo).

Reseña Curricular de la autoría

Francisco Javier Abarca-Alvarez es Doctor (2011) y Arquitecto (2001) por la Universidad de Granada (España). Es profesor de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura desde 2002. Ha sido profesor invitado en las Universidades de Génova (2003) y Roma Tre (2009); investigador invitado en la Eindhoven University (2010) y en la Technische Universiät Berlin (1997). Ha recibido premios de Arquitectura y Urbanismo mediante concursos públicos de edificaciones singulares en Puente Genil (Córdoba), Granada o San Pedro del Pinatar (Murcia) entre otros y exponiéndose su obra en diversas exposiciones entre las que destaca la Feria Internacional ARCO 2002.

Fernando Osuna-Perez es Arquitecto especialista en Urbanismo, Ordenación del Territorio y Planificación Ambiental por la Universidad de Granada. Imparte docencia en materias de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Granada. Actualmente participa en diversas investigaciones en el ámbito del proyecto urbano y la ordenación del territorio, en convenio con diversas administraciones locales y regionales, como miembro del Laboratorio de Urbanismo y Ordenación del Territorio. Realiza su Tesis Doctoral sobre entornos fluviales de la zona Euro-Mediterránea. Paralelamente desarrolla su actividad profesional como arquitecto urbanista.



SPOTS Y YOUTUBE: APLICACIONES PARA LA FORMACIÓN EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Línea Temática: 3. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en contextos formativos

García Merino, María Teresa

Dpto. de Organización de Empresas y C.I.M., Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Valladolid. Avenida Valle Esgueva, 6, 47011, Valladolid, ESPAÑA
temerino@eco.uva.es

Resumen: El objetivo de esta ponencia es presentar una experiencia educativa, desarrollada con estudiantes de primer curso de Grado en Administración y Dirección de Empresas, en la que se han utilizado formatos de interacción audiovisual, concretamente spots publicitarios de diferentes empresas disponibles en YouTube. Se trataba con ello de favorecer el aprendizaje de ciertas cuestiones abordadas en el periodo formativo de dichos estudiantes: las opciones estratégicas básicas que se le presentan a la empresa en el ámbito de negocio, las diferentes direcciones de desarrollo, concretamente de crecimiento, que puede seguir la empresa en el ámbito de su estrategia corporativa, el papel de la percepción individual en las tomas de decisiones, la relevancia de la coordinación y del trabajo de equipo. Indicaremos, de forma general, quiénes fueron participantes en esta experiencia, cómo se ha trabajado y después, para cada una de las cuestiones centrales objeto de aprendizaje, indicaremos algunos de los spots o vídeos propuestos. Ahora bien, previamente proporcionamos una serie de argumentos teóricos que constituyen el marco de referencia y que nos permiten justificar el desarrollo de la mencionada experiencia formativa.

Palabras Clave: Spots, YouTube, formación, dirección de empresas.



Antecedentes y fundamentación teórica

El sistema educativo se encuentra inmerso en la actualidad en un periodo de transición desde un aprendizaje centrado en la transmisión hacia un aprendizaje interactivo (Aparici y Silva, 2012). Los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas proporcionan a docentes y estudiantes un conjunto de herramientas y recursos que favorecen el aprendizaje (Salinas, 2004; Gutiérrez, 2003) y la interacción en el aprendizaje (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011). Youtube es uno de ellos. No hay que olvidar, además, que los jóvenes incorporan con celeridad las innovaciones tecnológicas digitales (Casero-Ripollés, preprint), razón por la cual se dice de ellos que son miembros de una generación interactiva (Bringué y Sádaba, 2009), y que son muy activos en su empleo, de modo que son considerados usuarios intensivos (García y Monferrer, 2009; Ramos, Herrera y Ramírez, 2010).

Youtube es un sitio web, creado en 2005, en el que los usuarios cuentan historias a través de videos hechos por ellos mismos o reeditados a partir de programas de TV (Pace, 2008). En el momento actual se ha convertido también en una destacada herramienta para el marketing on-line, al incluir videos de todo tipo de campañas publicitarias. Reciben, por tanto, los jóvenes una gran cantidad de mensajes publicitarios, que tratarán de informarlos y, sobre todo, de persuadirlos en relación con un determinado bien o servicio.

Ya Aguaded y Pérez (2001) señalaban que la pedagogía audiovisual debía entrar en el aula y potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de las nuevas generaciones. Después Santibáñez (2006) aludía a la faceta formadora de la imagen, que, al ser incorporada en las tareas didácticas como herramienta cognitiva y comunicativa, permite la adquisición y ampliación de conocimientos y el desarrollo de habilidades como las de observación e interpretación. Entiende además que puede favorecer el desarrollo de trabajos en equipo por parte de los alumnos, así como la presentación pública de dichos trabajos. Posteriormente Díaz (2009) plantea que la revisión de un vídeo puede originar una conversación, que genere debate y, en consecuencia, diferentes puntos de vista sobre la cuestión abordada. Más recientemente Gértrudix y Gértrudix (2010) han insistido en la dimensión didáctica de los formatos audiovisuales, en su incidencia para el logro de competencias generales y en su estímulo para el desarrollo de un pensamiento crítico. Y es que cuando se recurre a ellos en el aula se está utilizando un elemento que forma parte de lo cotidiano y de la experiencia vital del estudiante, lo que favorece su atención e interés e igualmente su aprendizaje. Además, dichos formatos cuentan también con un potencial informativo. A este respecto cabe decir que estos pueden informar sobre asuntos diversos, ya sea, por ejemplo, sobre un determinado contexto y los parámetros culturales, políticos y socioeconómicos del mismo en un momento temporal concreto o sobre el producto o los productos de una empresa. Esa información adicional que proporcionan facilita la generación de ideas propias y, con ello, la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010).

De entre los diversos formatos de tipo audiovisual, los spots publicitarios y los videoclips constituyen el núcleo central. Nuestra atención se centra en este caso en los primeros.

Desarrollo metodológico de la experiencia

Para la experiencia docente a la que aquí vamos a referirnos se recurrió a diferentes tipos de spots publicitarios de diversas empresas, todos ellos disponibles en Youtube, con objeto de trabajar con los estudiantes ciertos contenidos de dirección de empresas: la relevancia de la coordinación y del trabajo de equipo, el papel de la percepción individual en las tomas de decisiones, las opciones estratégicas básicas que se le presentan a la empresa en el ámbito de negocio, las diferentes direcciones de desarrollo, concretamente de crecimiento, que puede seguir la empresa en el ámbito de su estrategia corporativa. Veremos brevemente en lo que sigue a quiénes iba dirigida



(participantes), cómo se llevó a cabo la experiencia (procedimiento) y cuáles fueron los videos utilizados para cada uno de los temas o contenidos abordados (vídeos utilizados por contenidos).

Participantes:

La experiencia se desarrolló con estudiantes universitarios de primer curso del Grado en Administración y Dirección de empresas, durante el segundo semestre del curso 2011-2012. El número total de participantes en la experiencia fue 150, distribuidos por clases con 50 alumnos en cada una. Los alumnos estaban previamente organizados, para la realización de diferentes prácticas a lo largo del semestre, en grupos de 3 ó 4 personas.

Procedimiento:

Cada actividad se desarrolló en tres fases:

- 1) Tratamiento teórico de la temática o contenido a abordar en cada caso. Para el desarrollo de esta fase es preciso que los estudiantes hayan trabajado previamente los materiales y la bibliografía proporcionados para cada uno de los contenidos aquí considerados.
- 2) Preparación de la actividad: búsqueda en Youtube y selección de spots publicitarios que, junto a otros posibles mensajes, plasmen alguno de los contenidos a los que aquí nos hemos referido (coordinación y trabajo de equipo, percepción individual en tomas de decisiones, estrategias competitivas de las empresas y estrategias corporativas de crecimiento). Esta actividad de búsqueda y selección ha sido desarrollada por el profesor pero igualmente podría ser llevada a cabo por los alumnos trabajando en grupo.
- 3) Realización de la actividad: observar y analizar cada video seleccionado para determinar cuál es la información que proporciona respecto al contenido que en cada caso se aborda y cómo se puede interpretar a la luz del soporte teórico que, al respecto, previamente se ha revisado.
- 4) Presentación pública de la actividad: los grupos que en cada caso se indiquen presentarán al resto de grupos de la clase las conclusiones extraídas del análisis y la interpretación que hayan realizado en la fase previa.
- 5) Debate: dado que puede no haber coincidencia entre las conclusiones de los análisis realizados por los distintos grupos de la clase, se trata en esta fase de generar el correspondiente debate con objeto de clarificar al máximo posible el contenido que en cada caso se esté abordando.

Con el procedimiento al que acabamos de referirnos se trata además de favorecer la participación activa de los estudiantes, la interacción, el trabajo con múltiple información, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la comunicación y el debate en público.

Vídeos utilizados por contenidos:

Los vídeos utilizados, para cada uno de los contenidos abordados, fueron los que se indican a continuación.



- a) Para la coordinación y el trabajo de equipo:

Anuncio de Coca-cola, bajo el título “El mejor vídeo de Coca-cola trabajo en equipo”. Puede verse en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=JIWy1O11E_4&feature=related



- b) Para el papel de la percepción individual en las tomas de decisiones:

El experimento publicitario que se puede ver en el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=F7esRCgjO30> y que tiene como título “3M Scotch Brite / Wash your bill”.



- c) Para las estrategias competitivas:

Sirven como ejemplo el vídeo de 3M con el título “3M Scotch-Rana”, disponible en el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=U1orgbH8OD8>, y el de DIA titulado “DIA amplía su surtido de marca DIA”, que se encuentra en el siguiente enlace <http://www.youtube.com/watch?v=kENOWfbdrdU>



- d) Para las estrategias corporativas de crecimiento:

Pueden servir aquí de muestra los vídeos de los anuncios de Philadelphia, titulado “Otro nuevo anuncio Philadelphia 2010, ¡Disfrútalo!” y situado en el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=5iStl38tDPI>, y de Actimel, con el título “Spot Actimel 2011 – Desayuno de las defensas” y que está en el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=Hf7f0CmKczU>.





Conclusiones

Los spots publicitarios de las empresas, además de persuadir para la compra, nos informan en relación con el producto o productos de la empresa, su estrategia, valores, objetivos u otros. Tal información puede ser utilizada para facilitar el aprendizaje y, en definitiva, la actividad formativa de los estudiantes de dirección de empresas. Inmersos en un continuo bombardeo publicitario, los anuncios no constituyen algo desconocido o distante para estos jóvenes estudiantes y, por tanto, pueden atraer su atención e interés y, en consecuencia, propiciar su aprendizaje.

Poder hacerse con los anuncios que vayan a ser objeto de estudio, de modo que puedan ser observados y analizados cuantas veces sea necesario, no es hoy día tarea complicada gracias a YouTube. Y ésta tampoco resulta extraña ni desconocida para unos estudiantes que, en general, están muy familiarizados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, este tipo de experiencias pueden favorecer la participación e interacción, el trabajo en equipo, las presentaciones en público, el debate, el pensamiento crítico, el trabajo con múltiple información o el desarrollo de habilidades de observación y de interpretación.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J. I. y PÉREZ, M. A. (2001). Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos. *Comunicar*, 16, 120-130.
- APARICI, R. y SILVA, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 18, 51-58.
- CASERO-RIPOLLÉS, A. (preprint). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*. (<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/39/C39-15-PRE-15671-CASERO-es.pdf>)
- DÍAZ, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 33, 63-71.
- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, C. (2009). *La generación interactiva en España*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, M.C. y MONFERRER, J.M. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar*, 33, 83-92.
- GÉRTRUDIX, M. y GÉTRUDIX, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 34, 99-107.
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- IMBERNON, F., SILVA, P. y GUZMAN, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36, 107-114.
- PACE, S. (2008). YouTube: an opportunity for consumer narrative analysis? *Qualitative market research: an international journal*, 11 (2), 213-226.
- RAMOS, A.I., HERRERA, J.A. y RAMÍREZ, M.S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 34, 201-209.

Reseña Curricular de la autoría

María Teresa García Merino es Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Valladolid (España) y Profesora Titular de Universidad en el área de Organización de Empresas. Su actividad docente, en Licenciaturas, Grados, Máster y Doctorado, se centra esencialmente en teorías de empresa, administración de empresas y dirección estratégica de la empresa. Coordinadora de un Grupo de Innovación Docente y de un Proyecto de Innovación Docente, vinculados al empleo de las artes en educación superior y con respaldo financiero (de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León y de la Universidad de Valladolid). Su investigación se ha desarrollado básicamente en torno a dirección estratégica de empresa, creación empresarial, renovación organizativa, cognición directiva e innovación docente. Ha participado en diferentes Proyectos de Investigación, ha intervenido en Congresos Nacionales e Internacionales (*International*



Conference of Education, Research and Innovation, International Conference on Education and New Learning Technologies, Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior, Iberoamerican Academy of Management o International Federation of Scholarly Associations of Management, entre otros), cuenta con libros y capítulos de libros y ha publicado numerosos artículos en revistas propias de su área (Journal of Scholarly Publishing, Technovation, Management Decision, Journal of Management & Organization, Organization Studies, International Journal of Information Management o Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa). Miembro de comités científicos y editoriales (Innovar o Leadership & Organization Development Journal), actúa como evaluadora para diversas publicaciones (Baltic Journal of Management, Academia, Technological Forecasting & Social Change o Journal of Strategic Marketing) y para diferentes congresos nacionales e internacionales.



LOS BLOGS EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA ÓPTICA DEL ALUMNADO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Gómez-Gonzalvo, Fernando

Dpto. de educación física y deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia. C/Gascó Oliag 3, 46010, Valencia, ESPAÑA. *fergogon@alumni.uv.es*

Devís-Devís, José

Dpto. de educación física y deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia. C/Gascó Oliag 3, 46010, Valencia, ESPAÑA. *jose.devis@uv.es*

Pérez-Samaniego, Víctor

Dpto. de educación física y deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia. C/Gascó Oliag 3, 46010, Valencia, ESPAÑA. *victor.m.perez@uv.es*

Atienza Gago, Rodrigo

Dpto. de educación física y deportiva, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia. C/Gascó Oliag 3, 46010, Valencia, ESPAÑA. *roaga4@uv.es*

Resumen: Desde finales del S.XX las sociedades más desarrolladas están inmersas en un vertiginoso proceso de cambio debido en parte al gran desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No obstante, la era de la información en la que vivimos ha ocasionado nuevas diferencias entre los sectores de la población que tiene acceso a las nuevas tecnologías y quienes no pueden hacer uso de ellas. Nos referimos a la brecha digital. El uso de las TIC depende en gran medida de la percepción y aceptación que tengan los estudiantes de los distintos recursos educativos que ofrecen en su contexto concreto de utilización. Este estudio tiene como objetivo describir la situación actual del uso de blogs educativos en los estudios de grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Universitat de València (UVEG). Para ello se administró un cuestionario de elaboración propia a 95 estudiantes de los tres primeros cursos del grado matriculados todos ellos en el curso 2011/2012 en la facultad del mismo nombre. El cuestionario está compuesto por 28 preguntas divididas en cuatro bloques: datos personales, usos del blog personal, uso de blogs educativos y tiempo de uso de tecnologías. Entre los resultados destaca que solo el 18,9% de los estudiantes es usuario de blogs, de entre los que una gran mayoría (83,3%) son hombres. En cuanto a su uso, se aprecia un aumento considerable en los últimos cursos del grado, tras haber participado los estudiantes en experiencias de innovación basadas en el uso de blogs. Finalmente, en relación al uso de blogs y su aplicación en contextos educativos los estudiantes refieren en general buenas experiencias, así como su amplia aceptación como herramienta educativa. Estos resultados refuerzan la conveniencia de impulsar iniciativas dirigidas al uso innovador de las nuevas tecnologías, así como de atender especialmente a las estudiantes a fin de evitar que el uso de nuevas tecnologías se convierta en una nueva forma de exclusión.

Palabras Clave: educación, TIC, blog educativo, alumnado, cambio educativo



1. Introducción

1.1. Una sociedad en cambio

Estamos siendo testigos de un proceso de transición hacia un nuevo modelo de sociedad bautizado como *sociedad del conocimiento* o *era de la información* en el que se funden la postmodernización, la globalización y la sociedad de la información (Castells, 2000; Carbonell, 2006). Nos vemos abocados hacia una sociedad cada vez más heterogénea, diáfana y multicultural (Martínez López, 2006).

Según Rodríguez Rojo (2002) y Pérez Gómez (2006) emerge un nuevo concepto de sociedad en la que las relaciones de poder, de producción e interpersonales tienen poco o nada que ver con las conocidas hasta finales del siglo XX.

Respecto a la primera dimensión, Pérez Gómez (2006), asegura que la viabilidad y la solvencia de las empresas son directamente proporcionales a su capacidad para ofrecer nuevos servicios y productos a los consumidores. Por tanto su eficacia se basa en la capacidad de sus empleados y dirigentes para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad. Este nuevo modelo requiere organizaciones versátiles que se moldeen a un contexto cambiante (Bolívar, 2000), formadas por trabajadores que sean capaces de aprender por sí mismos.

En cuanto a la segunda dimensión, Carbonell (2002), nos advierte de que, el bien más valorado en la actualidad es la información y no las mercancías como ocurría antaño. Hasta tal punto es así, que las relaciones de poder se establecen en torno a cómo se compra y vende la información, cómo se controla y se distribuye y el modo en el que se selecciona y codifica en forma de conocimientos, etc.

Por último, los cambios que se producen nos afectan en las pequeñas situaciones de la vida diaria. La forma que tenemos de comunicarnos, de intercambiar información, de relacionarnos con la sociedad son cada vez más virtuales, las realizamos mediante vías como la televisión, Internet o la telefonía móvil (Fernández-Balboa, 2001).

Las consecuencias de todos estos cambios afectan de forma acuciada a la ciudadanía de las sociedades postmodernas. Por un lado, nos beneficiamos de las ventajas que nos ofrece la era de la información en cuanto a la inmediatez en la comunicación e intercambio de información, la supresión de barreras espaciotemporales, etc. Pero por el otro, encontramos que la inestabilidad que origina toda transformación social provoca en una gran parte de la población cierta sensación de incertidumbre, desorientación, inseguridad y vértigo (Carbonell, 2006; Martínez López, 2006; Pérez Gómez, 2006, 2007). Es más, se puede crear o aumentar la denominada *brecha digital*, es decir, la separación entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y quienes no tienen dicho acceso, provocando una nueva forma de exclusión social (Fundación Esplai, 2004 citado en Capllonch, 2005).

La sociedad de la información requiere un nuevo tipo de individuo que según Rodríguez Rojo (2002) lejos de temer los cambios que se producen en su entorno se adapte a ellos y los emplee en su favor, que domine un amplio espectro de competencias globales e interdisciplinarias y que sepa gestionar sus emociones a nivel individual y colectivo. Es, en este sentido, en el que la educación juega un papel crucial.



1.2. Las TIC penetran en la escuela. El caso de los blogs educativos

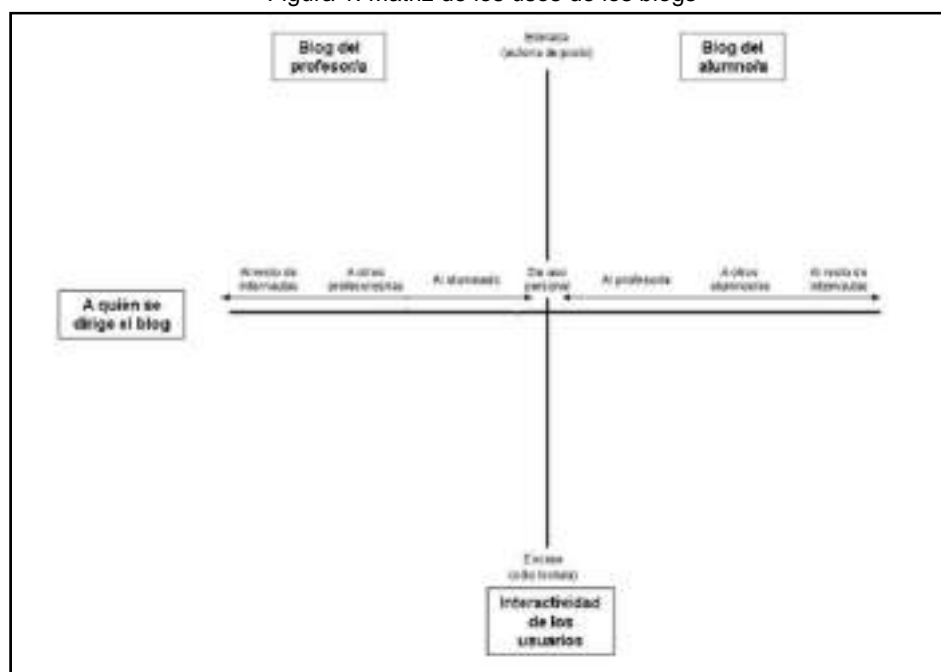
La educación lejos de permanecer inalterable a todos estos cambios, se ve afectada por ellos, debiendo adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad, tales como ofrecer una educación de calidad, más global y cosmopolita (Martínez, 2006; Rivas, 2000), que enseñe a las nuevas generaciones a vivir y convivir en un entorno incierto que muta continuamente (Carbonell, 2002).

En este sentido, la incursión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación podría suponer un cambio en el paradigma educativo ya que facilita la cesión de responsabilidades al alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, trasladando el rol del profesorado al de asesor en la recreación del conocimiento (López Meneses y Martín Sánchez, 2009) y favoreciendo la participación activa del alumnado en la interacción con sus semejantes, con el profesorado y con el mundo que les rodea y del que forman parte.

Entre las muchas tecnologías que se emplean como herramienta didáctica se erige Internet por ser una de las que más posibilidades nos ofrece y, dentro de ésta, destacamos el uso de los blogs. Estos son espacios virtuales que permiten la publicación de textos, imágenes y material audiovisual y que además puede servir como canal de comunicación con otros usuarios.

Tal y como vemos en la figura 1, los blogs educativos y su uso pueden clasificarse según la triple variable descrita por Leslie (2003, en Antolín y cols., 2011): su administración (docentes o alumnado), su población destinataria (personal, alumnado, profesorado, internautas en general) y las posibilidades de participación (lectura, publicación de comentarios o publicación de entradas).

Figura 1. Matriz de los usos de los blogs



Fuente: modificado de Antolín y cols., 2011

Entre los beneficios potenciales que ofrecen los blogs en entornos educativos destacamos la bidireccionalidad que se establece en los comentarios y entradas del propio blog y la relación que se hace con otros blogs y páginas web a través de diferentes enlaces. Con ello aumentan las posibilidades de interacción del alumnado con múltiples fuentes de información que enriquezcan sus conocimientos (González y García, 2010; Kang y cols., 2011; Hain y Black, 2008; Brescia y Miller, 2006; Top, 2012). La sencillez y facilidad en la publicación y distribución de los contenidos, a través



de aplicaciones gratuitas, también permite al profesorado elaborar materiales didácticos específicos y de mayor calidad adaptados a entornos virtuales de aprendizaje (Franganillo y Catalán, 2005). De esta manera se facilita al alumnado el desarrollo de las habilidades de comunicación e interacción sociales necesarias para la comunicación y el feedback de compañeros y profesores (Antolín y cols., 2011; Kang y cols., 2011; Akyol y cols., 2010; Coutinho, 2007; Franganillo y Catalán, 2005). Por último, Boticario, Gaudioso y Hernández (2000) y Kang y cols. (2011) señalan que el uso del blog educativo puede contribuir a quebrar la jerarquía educativa tradicional, dando paso a otra organización más horizontal en la que se producen relaciones de igualdad entre el profesorado y el alumnado.

Sin embargo, un cambio educativo tiene escasas garantías de éxito sin la comprensión y colaboración de los distintos actores educativos (Carbonell, 2002 y Viñao, 2006). Entre ellos destacamos la necesidad de determinación e implicación del alumnado por ser éste el principal protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, se han llevado a cabo diversos estudios centrados en analizar la percepción de los blogs educativos por parte del alumnado. En gran parte de ellos se muestra una alta valoración al uso de este tipo de herramientas, bien por las posibilidades de interacción que ofrece tanto dentro como fuera del aula (Coutinho, 2007; Davi y cols., 2007; Farmer y cols., 2008; Hain y Black, 2008; Kang, Bonk y Kim, 2011; Leslie y Murphy, 2008), bien porque facilita la comprensión de los contenidos (Cheng y Bonk, 2008; Ellison y Wu, 2008; Halic, Lee, Paulus y Spence, 2010; Kerawalla y cols., 2008) posibilitando un aprendizaje colaborativo (Davi y cols., 2007) y un pensamiento reflexivo (Xi y cols., 2008).

Ante la escasez de estudios en el contexto español dirigidos a indagar el uso del blog en el ámbito universitario, nos decidimos a analizar cómo los utiliza el alumnado de grado, en este caso de Ciencias de la Actividad y el Deporte.

2. Metodología

2.1. Objetivo e hipótesis

El objetivo general del estudio consiste en describir la situación actual del uso de los blogs en los estudios de grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Universitat de València (UVEG).

A partir del objetivo planteado para este estudio, formulamos una serie de hipótesis creadas con la intención de comprobar si se producen/cumplen en la realidad:

- Existe un número de alumnos muy bajo que usan el blog en los estudios de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- El alumnado hace un uso educativo de los blogs pero no un uso personal.
- Los alumnos utilizan en mayor medida los blogs que las alumnas.
- El alumnado de los últimos cursos utilizan más los blogs que sus compañeros de los primeros cursos.



2.2. Muestra

Se encuestó a 95 alumnos de los tres primeros cursos del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la UVEG, matriculados todos ellos en el curso 2011/2012 en la facultad del mismo nombre.

La muestra teórica se calculó mediante estratificación proporcional por curso de forma que en cada curso se encuestaran el mismo número de sujetos. La muestra final, sin embargo, no consiguió ser proporcional debido a las dificultades asociadas al trabajo de campo durante las últimas semanas del curso 2011/2012.

2.3. Instrumento

El instrumento, consistente en un cuestionario, fue diseñado especialmente para esta investigación a partir de estudios previos que indagaban en cuestiones similares a las que nosotros pretendíamos ahondar (Devís, Peiró, Beltrán, y Tomás, 2008; Gandía y Gobold, 2011; Marzal y Soler, 2011; Papastergiou, Gerodimos y Antoniou, 2011; Sim y Hew, 2010). Dicho cuestionario tiene un carácter descriptivo tipo *ex post facto*, compuesto por un total de 28 preguntas divididas en cuatro bloques: datos personales, usos del blog personal, uso de blogs educativos y tiempo de uso de tecnologías.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, se pidieron los permisos y la revisión del proyecto por parte del comité ético para que diera el visto bueno al estudio. Posteriormente se redactó un consentimiento informado para entregarlo a los encuestados para que el día de la encuesta leyeran y firmaran. Por su parte, la encuesta fue completamente anónima y confidencial y voluntaria. En el caso que algún alumno no quisiera rellenar la encuesta podía abandonar la clase sin ningún problema.

Se establecieron los grupos a los que se iba a pasar la encuesta y se buscaron horas lectivas de clase para ello. Antes se pidió el consentimiento del profesor responsable de la asignatura para que cediera unos minutos al finalizar la clase y los alumnos pudieran rellenarla.

2.5. Análisis

El análisis realizado se dividió en tres partes. En la primera se analizaron los datos sociológicos de la muestra con el fin de establecer las frecuencias y porcentajes de las diferentes variables.

Posteriormente, se pasó a analizar los datos recogidos en torno al uso de blogs tanto personales como educativos, de forma que medimos y cuantificamos los diferentes tipos de usos que se realizaban en ambos ámbitos así como la satisfacción en el uso de estas herramientas. Para todos estos parámetros se analizaron las frecuencias y porcentajes de respuesta y para el caso de la satisfacción de uso, la media y desviación típica. Por último, se realizó un ANOVA multivariada para establecer relaciones entre las variables estudiadas. El tratamiento estadístico se realizó mediante el paquete SPSS Statistics v.19 de IBM.

3. Resultados y discusión

Los presentes resultados se extraen a partir del análisis estadístico de los cuestionarios. En cuanto al sexo, encontramos que un total del 67,4% de los encuestados eran hombres mientras que, por el contrario un 32,6% eran mujeres. Por lo que respecta a la edad, hallamos que el alumnado encuestado tenía una media de 21,46 años encontrándose el rango de la muestra entre los 18 y los 36 años.

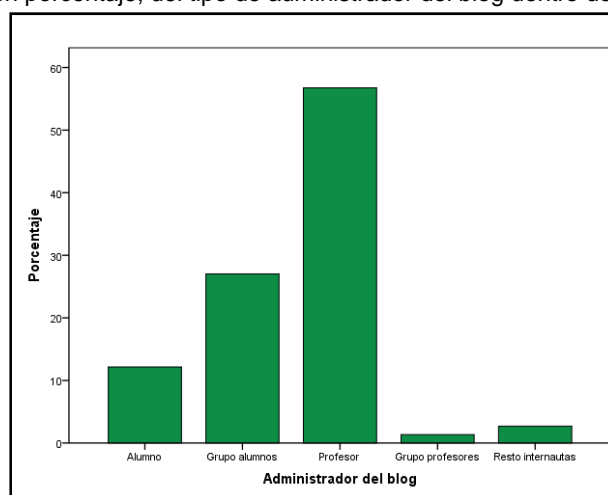


De entre todo el alumnado encuestado, tan sólo un 18,9% utilizaba los blogs con un carácter personal enfocado a alguna de sus actividades de ocio y tiempo libre. De este modo, un 83,3% de los que afirmaban utilizar este tipo de blogs eran hombres, mientras que un 16,7% eran mujeres.

Por otro lado, un 77,9% de las personas encuestadas afirman haber utilizado blogs con una orientación educativa en sus clases. Estos estudiantes son en su mayoría hombres con un porcentaje del 67,6% mientras que, las mujeres que han usado este tipo de blogs eran un 32,4%.

Por lo que respecta al tipo de orientación que los administradores le daban al blog cabe destacar que un 85,1% estaban enfocados al alumnado un 5,4% al profesorado y un 9,5% al resto de internautas. La administración de los blogs recaía en un 56,8% de los casos en la figura docente, un 27,05% en grupos de estudiantes y, por último, un 12,2% en el alumnado de forma individual.

Figura 2. Distribución, en porcentaje, del tipo de administrador del blog dentro de los contextos educativos



Por otro lado, los datos anteriores contradicen lo explicado por López-Meneses y Martín-Sánchez (2009) sobre el cambio en el paradigma educativo que suponen la adopción de las tecnologías de la información y la comunicación en las clases. Nuestros datos sobre la orientación y la administración de estas herramientas, nos muestran que es el profesorado quien controla estas prácticas y los alumnos y alumnas continúan teniendo un papel principalmente pasivo en el que reciben información para almacenarla en vez de construir sus conocimientos a través de las experiencias (ver figura 2).

Es por esto que nuestros datos están más acordes con lo expuesto por Bates (2009) y por Bates y Poole (2003) sobre el escaso cambio, en el paradigma educativo, que se está produciendo con la implementación de las TIC, ya que la supuesta innovación, tal y como explican estos autores, se ha centrado en traducir los materiales tradicionales (libros, posters, exámenes, ejercicios,...) a un formato digital sin cambiar la lógica propia de la educación.

Por lo tanto, esto no haría cambiar el statu quo del profesorado ni del alumnado porque la implementación de los recursos tecnológicos por sí sola no aporta nada a la enseñanza aprendizaje. Es por esto que es necesario integrar, por parte de los y las docentes, el uso de internet en la planificación didáctica para conseguir los objetivos educativos planteados, no solamente como una herramienta sino como una hibridación entre la organización y las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Esta hibridación conlleva configurar de nuevo el proceso de enseñanza aprendizaje como un continuo en el que se rompen las barreras de la educación presencial y se establece una educación continua y multidireccional.



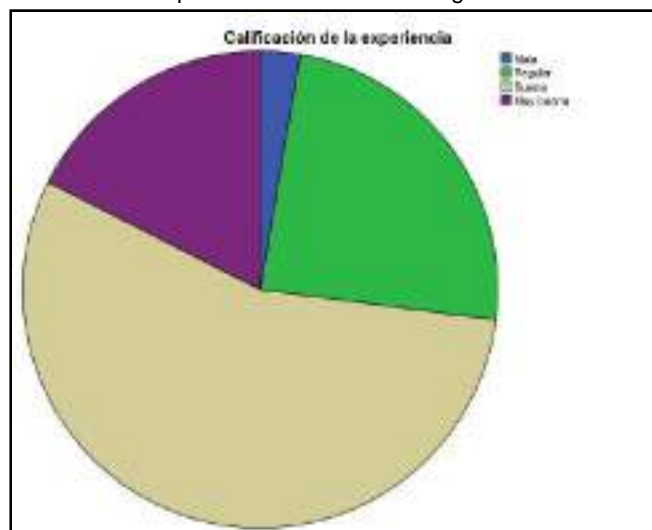
Por lo que respecta al uso de estas tecnologías por curso, encontramos que un 5,9% del alumnado del primer curso ha utilizado blogs, mientras que en segundo este porcentaje asciende al 17,6%. Por su parte, un 76,5% del alumnado del tercer curso han usado los blogs, siendo éste el registro más amplio. Estos datos vienen a confirmar nuestra hipótesis inicial sobre el mayor uso de blogs en cursos superiores. Además, encontramos una relación existente entre el uso de blogs personales y el curso en el que estaban matriculados ($X^2=45,686$; gl 2; $p<0,000$) de forma que en los cursos más avanzado existe un mayor uso de blogs. En cuanto al sexo, no se encontraron diferencias significativas con el uso de blogs de tipo educativo, por lo que no es posible afirmar que las alumnas utilicen menos este tipo de materiales. Estos datos vienen a confirmar una de las hipótesis sobre la mayor cantidad de uso que hace el alumnado de estas herramientas en los cursos superiores.

A la luz de los datos arrojados por nuestro análisis, encontramos que un grupo amplio del alumnado utiliza este tipo de herramientas en sus clases. No obstante, no encontramos diferencia entre el sexo y el uso de blogs educativos, por lo que la hipótesis inicial al respecto no se puede comprobar a pesar de que existen diferencias en el porcentaje de uso entre ambos sexos

No obstante, debido a la desigual proporción de sujetos pertenecientes a los distintos cursos y la concentración de ésta en cursos superiores pueden haber determinado en parte los resultados por lo que sería conveniente, en futuras investigaciones, repetir el estudio controlando el muestreo.

Por lo que respecta a la satisfacción del alumnado con respecto al uso de estas herramientas, encontramos que un grupo amplio de sujetos encuestados valora positivamente este tipo de experiencias. De este modo, más de un 50% del alumnado calificaba esta experiencia como buena o muy buena, por lo que se aprecia una disposición hacia este tipo de prácticas educativas.

Figura 3. Calificación de la experiencia en el uso de blogs como herramientas educativas



4. Conclusiones

Para finalizar, y a partir de la interpretación, discusión y comparación de resultados con otros estudios, extraemos las siguientes conclusiones:

- Los blogs se usan más en contextos educativos que en los personales por lo que puede ser una herramienta de gran interés como material curricular.
- Los alumnos universitarios de CCAFD utilizan más y en mayor cantidad de tiempo las tecnologías que sus compañeras de grado.



- El uso de las tecnologías por sí mismo no garantiza una correcta aplicación por parte del profesorado y éste necesita una formación específica para aumentar las posibilidades de mejorar su práctica educativa.
- El curso en el que se encuentren el alumnado es determinante para el uso de estas tecnologías al servicio de la educación.
- Por lo general, el alumnado refieren buenas experiencias sobre el uso de las tecnologías y su aplicación en contextos educativos por lo que es una potencial herramienta a tener en cuenta a la hora de planificar los contenidos académicos.

Referencias Bibliográficas

- AKYOL, Z., ICE, P., GARRISON, R. y MITCHELL, R. (2010). The relationship between course socio-epistemological orientations and student perceptions of community of inquiry. *Internet and Higher Education*. 13, 66–68.
- ANTOLÍN, L., MOLINA, J.P., VILLAMÓN, M., DEVÍS-DEVÍS, J. y PÉREZ-SAMANIEGO, V. (2011). Uso de blogs en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 7. (Disponible en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/261/1015>) [Fecha de consulta, 14/09/2012].
- BATES, T. (2009). Promesas y mitos del aprendizaje virtual en la educación post-secundaria. En M. Castells (ed.). *La sociedad red: una visión global* (pp. 335-359). Madrid: Alianza Editorial.
- BATES, T. Y POOLE, G. (2003). *Effective teaching with technology in higher education: foundations for success*. Jossey-Bass. San Francisco.
- BOLÍVAR, A. (2000). Capítulo 1. Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En A. Estebaranz (Ed.). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 17-36). Sevilla: Universidad de Sevilla
- BOTICARIO, J. G., GAUDIOSO, E. y HERNÁNDEZ, F. (2000). Una organización de los recursos de Internet para la educación a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*. 3(1), 51-73.
- BRESCIA, W. F. JR. y MILLER, M. T. (2006). What's it worth? The perceived benefits of instructional blogging. *Electronic Journal for the Integration of Technology In Education*, 5, 44–52.
- CARBONELL, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata. [2ª edición].
- CARBONELL, J. (2006). Capítulo VI. El profesorado: entre el binomio seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno (Comp.). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la política escolar* (pp. 109-122). Madrid, Morata.
- CAPLLONCH, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en educación física de primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona
- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: la sociedad red*. Madrid: Alianza editorial.
- CHEN, W. y BONK, C. (2008). The use of weblogs in learning and assessment in Chinese higher education: Possibilities and potential problems. *International Journal on E-Learning*, 7(1), 41–65.
- COUTINHO, C. (2007). Cooperative learning in higher education using weblogs: a study with undergraduate students of education in Portugal. *World multi-conference on systemics, cybernetic and informatics*, 11(1), 60-64.
- DAVI, A., FRYDENBERG, M., y GULATI, G. J. (2007). Blogging across the disciplines: Integrating technology to enhance liberal learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(3). (Disponible en <http://jolt.merlot.org/vol3no3/frydenberg.htm>) [Fecha de consulta: 03/07/2012].



- DEVÍS, J.; PEIRÓ, C.; BELTRÁN, V. Y TOMÁS, J. M. (2009) Screen media time usage of 12-16 year-old Spanish school adolescents: Effects of personal and socioeconomic factors, season and type of day. *Journal of Adolescence*, 32 (2), 213-231.
- ELLISON, N. B. y WU, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), 99–122.
- FARMER, B., YUE, A. y BROOKS, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 123–136.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En J. Devís (Coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-45). Alicante: Marfil.
- FRANGANILLO, J. y CATALÁN, M. A. (2005). Bitácoras y sindicación de contenidos: dos herramientas para difundir información. *BID: textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, 15, 1-15.
- GANDÍA, S. Y GOBOLD, R. (2011). *La web 2.0*. Trabajo final de máster. Universitat de València.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, R., GARCÍA MUIÑA, F. E. (2010). Análisis de los edublogs en entornos virtuales de aprendizaje. *I congreso internacional virtual de formación del profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia.
- HAIN, S. y BLACK, A. (2008). Personal learning journal—course design for using weblogs in higher education. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(3), 189–196.
- HALIC, O., LEE, D., PAULUS, T. y SPENCE, M. (2011). To blog or not to blog: student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *Internet and higher education*, 13, 206-213.
- KANG, I., BONK, C.J., KIM, M. C. (2011). A case study of blog-based learning in Korea: Technology becomes pedagogy. *Internet and Higher Education*, 14, 227–235.
- KERAWALLA, L., MINOCHA, S., KIRKUP, G. y CONOLE, G. (2008). An empirically grounded framework to guide blogging in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 31–42.
- LESLIE, P. y MURPHY, E. (2008). Post-secondary students' purposes for blogging. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1–17. (Disponible en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/560/1099>) [Fecha de consulta: 03/07/2012].
- LÓPEZ MENESES, E. y MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2009). Experiencias universitarias de innovación para la mejora de la práctica educativa en el contexto europeo. *@tic. revista d'innovació educativa*, 2. (Disponible en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/80/117>) [Fecha de consulta: 13/06/2012]
- MARTÍNEZ, R., CABEBECINHAS, R. y LOSCERTALES, F. (2011). Mayores universitarios en la red. *Comunicar. Revista científica de educomunicación*, 37 (19), 89-95.
- MARZAL, J. Y SOLER, M. (2011). Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación. *Comunicar. Revista científica de educomunicación*, 37 (19), 89-95.
- PAPASTERGIOU, M; GERODIMOS, V Y ANTONIOU, P. (2011) Multimedia blogging in physical education: Effects on student knowledge and ICT self-efficacy. *Computers & Educación*, 57, 1998-2010
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2006). Capítulo V. A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y la perplejidad. En J. Gimeno (Comp.). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la política escolar* (pp. 95-108). Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *Reinventar la escuela, cambiar la mirada*. Cuadernos de Pedagogía, 387, 66-71.
- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.



- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2002). Capítulo I. El imperio de la globalización y la educación. En M. Martínez Rojo (Coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp.17-54). Madrid: Biblioteca Nueva.
- SIM, J. W. S. Y HEW, K. F. (2010). The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. *Educational Research Review*, 5, 151–163
- TOP, E. (2012). Blogging as a social medium in undergraduate courses: sense of community best predictor of perceived learning. *Internet and higher education*, 15 (1), 24-28.
- VIÑAO, A. (2006). Capítulo II. El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones y posibilidades. En J. Gimeno (Comp.). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la política escolar* (pp. 43-60). Madrid, Morata.
- XIE, Y., KE, F. y SHARMA, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *Internet and Higher Education*, 11(1), 18–25.

Reseña Curricular de la autoría

Fernando Gómez Gonzalvo es doctorando en educación física y deportiva por la universidad de Valencia. Actualmente se encuentra realizando su tesis doctoral sobre la implicación de las tecnologías en los contextos educativos.

José Devís Devís doctor en filosofía y ciencias de la educación por la universidad de Valencia. Actualmente es director de la unidad de teoría y pedagogía de la actividad física y el deporte-Grupo de investigación UV 0657 (<http://utpafide.blogspot.com.es/>). Sus líneas de investigación se dirigen a las relaciones entre educación y sociedad, especialmente el papel de las actividades físico deportivas en esta relación.

Víctor Pérez Samaniego es doctor en filosofía y ciencias de la educación por la universidad de Valencia. Actualmente es profesor titular del departamento de educación física y deportiva y sus líneas de investigación se centran en la aplicación del blog en la educación superior y la investigación cualitativa.

Rodrigo Atienza Gago es licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte y profesor asociado en el departamento de educación física y deportiva de la universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la pedagogía de la actividad física y deporte.



NUEVAS DIRECTRICES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL EDUCADOR DE ESCUELAS INFANTILES: CREAR E INNOVAR A TRAVÉS DE LAS TICs

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

González Morga, Natalia

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA. natalia.gonzalez@um.es

González Lorente, Cristina

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA. c.gonzalezlorente@um.es

Resumen: Las nuevas demandas educativas responden a una serie de cambios acaecidos en la Sociedad del Conocimiento en la que nos encontramos inmersos. Entre éstos, los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) suponen una verdadera revolución educativa, lo que implica nuevas exigencias al profesorado, entre ellas la adquisición y desarrollo de la competencia digital. Esta competencia dotará a los docentes de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitirán promover mejoras educativas basadas en la innovación y el cambio metodológico a partir de las TICs, por ello puede convertirse en la piedra angular de la formación permanente de los educadores de infantil. De esta manera, desde este trabajo se pretende analizar la importancia de esta competencia, así como plantear una propuesta formativa que permita utilizar la tecnología como una oportunidad para la creación de nuevos recursos y materiales que contribuyan a un uso innovador y creativo de las TICs en las aulas.

Palabras Clave: Escuelas Infantiles, Competencia Digital, Formación Permanente, Educador, Innovación.



1. Introducción

La sociedad actual está asistiendo al diseño de un nuevo modelo social caracterizado por los avances de las TICs, que están generando un importante impacto en todos los ámbitos y niveles de la vida diaria. Inmersos en la denominada Sociedad del Conocimiento (Castels, 2002), aparecen nuevas formas de comunicarnos, de trabajar, formas de vida que desaparecen y oportunidades que nacen.

Estos profundos cambios se han visto reflejados en nuestro sistema educativo que se enfrenta a nuevos desafíos provocados por la llegada de la tecnología a las aulas, dando lugar a una auténtica *revolución educativa* (Esteve, 2008). La irrupción de las TICs abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI; exigencias que, a nuestro entender, requieren un gran esfuerzo de los profesionales educativos, aumentando así, la necesidad de redefinir, modificar y/o establecer qué competencias personales, sociales y profesionales son necesarias para el desempeño de la labor docente en esta nueva realidad. En consecuencia, cobra un protagonismo indiscutible la formación permanente del profesorado, un concepto definido por Pinya (2008), como “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades... originado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” (p. 4).

En este sentido, la educación requiere de una actualización continua para dotar, empezando por los más jóvenes, de aquellas competencias que les permitan disponer de mecanismos y recursos personales suficientes para adaptarse a estos continuos y acelerados cambios que caracterizan a la sociedad del momento. Dentro de este proceso de renovación, la integración de las TICs en las aulas de infantil se establece como parte fundamental, en el que la formación del educador para hacer frente a esta situación, adquiere un papel protagonista.

Hoy día, las nuevas generaciones conocidas como generaciones interactivas, perciben el ordenador como un objeto familiar y han generalizado el uso de las tecnologías en su vida cotidiana, un suceso que viene a condicionar su forma de percibir la realidad, de pensar, sentir y actuar desde que nacen. Unos avances tecnológicos, que no sólo se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y experiencia cotidiana, sino también, en señas de identidad generacional que los distingue del mundo adulto (Area, 2010). Ante estas nuevas situaciones y experiencias, la actuación del educador de infantil no puede ni “debe” pasar de soslayo. Es por ello, por lo que pensamos que la adquisición de la competencia digital de los educadores de escuelas infantiles es una prioridad para contribuir a la construcción de ciudadanos capaces de hacer frente, a partir de los retos que plantean las TICs, a la sociedad que les ha tocado vivir y sentar así, las bases de la educación del mañana.

2. Época de cambio para las escuelas infantiles

La escolarización en edades tempranas (0-3 años) es uno de los factores más determinantes para conseguir que los estudiantes alcancen mejores resultados académicos y sociales como recoge el Informe de Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010 en el marco de la Estrategia de Lisboa. Sin embargo, no siempre conferimos a esta etapa el valor que se merece. Un estudio sobre el Estado de la Educación Infantil en España realizado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2009) desvela como en estas instituciones educativas sigue predominando su carácter asistencial frente al educativo, es decir, estos centros siguen teniendo una finalidad exclusiva de conciliación familiar y laboral en detrimento del justo y reconocido derecho a la educación de los más pequeños (Sánchez 2009). Una visión acrecentada por la propia ambigüedad que presenta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su artículo 92.1. “La atención educativa directa a los niños del primer ciclo correrá a cargo de maestros de educación infantil y de otros profesionales con la debida cualificación. En todo caso la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica específica... estará bajo la responsabilidad de un maestro de educación infantil”. Estos otros



profesionales de los que habla la ley, refuerzan ese carácter asistencial de los primeros años y aleja el primer ciclo de educación infantil del desempeño de aquellas funciones realmente orientadas a la consecución y el desarrollo de una educación temprana de calidad.

Si bien es cierto que este primer ciclo de educación infantil ha ido cobrando mayor protagonismo en los últimos años, hasta el punto de considerarse como un periodo fundamental para reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida de los niños¹ (Peñalver, 2009), aún hoy se constituye como una necesidad compartida por todos, dotar a las escuelas infantiles de un proyecto educativo que las convierta en un entorno único para el aprendizaje de estos niños, un entorno donde, de ser así, se puede decidir el presente de la educación (Hoyuelos, 2005) que, en pleno desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, va a estar inevitablemente influenciada por el uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

Un estudio de la empresa Cibal (Feijoo, 2008) revela que las TICs se están incorporando muy pausadamente a los planes educativos de las escuelas infantiles. Según sus resultados, el 12,86% de los centros de nuestro país utilizan los juegos educativos con soporte multimedia para niños y niñas de cero a tres años y cerca de un 4% de estas escuelas comenzarán a incorporarlos este curso (2012-2013). Frente a estos resultados que nos confieren cierta positividad, encontramos aquellos otros que ponen de manifiesto el trabajo que queda por realizar para alcanzar la deseable integración de las TIC en aulas de escuelas infantiles, pues casi la mitad de estos centros encuestados no piensan utilizar ningún tipo de software en el proceso educativo.

De la tendencia creciente de incorporación de las TICs en este ciclo, lo cierto es que queda un largo camino por recorrer, ya que son pocos los niños de esta etapa educativa que se benefician de las potencialidades de las mismas.

Reiteradamente se ha argumentado sobre las grandes oportunidades que nos brindan las TICs para incorporar nuevas metodologías en el aula que despierten el interés en el alumnado por conocer y aprender, descubrir y experimentar, construir y reflexionar. Pero si además, tenemos en cuenta, que el niño desde que nace ya empieza a ser partícipe, a percibir y a ser sensible a los estímulos que les proporcionan su entorno, la primera toma de contacto con las TICs ha de ser en el primer ciclo de Educación Infantil, familiarizándose con el ordenador y descubriéndolo a través de la metodología que domina esta etapa educativa, el juego (Mateos, 2008). Sin embargo, también queda demostrado como la mera inclusión de las tecnologías no tiene, por sí misma, efectos en el aula. De ahí que, tanto o más importante si cabe, se constituya la necesidad de formar al profesorado en su conjunto, y a aquellos especializados en educación infantil en particular, para que a través de un proceso de formación permanente puedan incorporar, modificar y/o añadir las competencias profesionales que la sociedad y el contexto educativo demanda en la actualidad. Debemos ser conscientes, que todo está cambiando y no podemos quedarnos estancados en los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje en los que fuimos formados, nos encontramos en el siglo XXI, en un tiempo de cambios, alternativas e innovaciones. Lo tradicional como las clases magistrales, el libro, los cuadernos, etc. es reemplazado por lo digital, vivimos en la cultura digital, el ordenador, el e-book, el correo electrónico, internet, las redes sociales,...y esto nos hace replantearnos la necesidad de la competencia digital desde las edades más tempranas, como es el caso de esta comunicación.

3. La competencia digital del educador: un factor clave para la integración de las tic en las escuelas infantiles

La experiencia en el día a día, se ha encargado de mostrar la importante labor educativa desempeñada por los educadores de las escuelas infantiles en el desarrollo del niño y la necesidad de una formación actualizada del educador que dé respuesta a las demandas y necesidades, cada



vez más efímeras y cambiantes, de esta sociedad. Es por ello por lo que consideramos el nivel de competencia profesional de los docentes como uno de los criterios que definen la calidad de la educación (García y Castro, 2012), y su competencia digital un factor clave para la integración de las TICs en las aulas de esta etapa educativa.

Esta competencia digital, tal y como señalan Gutiérrez y Tyner (2012) consiste en “disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”. (p.37). Si concebimos esta competencia aplicada a la formación y renovación pedagógica y tecnológica de los educadores de infantil, ésta se constituye como una necesidad básica ante la cual los docentes, y hoy más que nunca los educadores de las escuelas infantiles, deben adquirir la responsabilidad profesional y moral de formarse en las tecnologías (Marcelo, 2002), para educar a sus alumnos de forma que puedan desenvolverse con autonomía y de manera consecuente en el escenario social en el que les ha tocado actuar, más aún cuando *los educadores* señalan la inadecuada formación inicial y permanente que han recibido (Sánchez, 2009), ; *definiendo la primera como excesivamente alejada de la realidad de las aulas* y la segunda como excesivamente teórica y nada realista. No obstante, son múltiples las vías que se abren en torno a esta temática pero sin duda, la mayoría parten de la visión de Hargreaves (1996) que considera que, más allá de la formación inicial del educador, será su práctica diaria junto con una formación permanente de calidad, la que incidirá en la mejora de las prácticas de los profesionales de la educación.

En este sentido, nos sumamos a la preocupación e interés general por elaborar planes de formación permanente eficaces y de calidad, que se alejen de planteamientos idealistas y se ajusten a las necesidades de formación del profesorado, tratando de solventar las dificultades de su práctica diaria e intentando dar una respuesta competente a la demanda de su puesto de trabajo. Para conseguirlo, consideramos esencial trabajar en colaboración con los centros educativos en la elaboración de planes de formación para el profesorado, de tal manera que se escuchen las voces y necesidades reales de los docentes, evitando así que su formación adquiera un carácter descontextualizado (Camargo *et al.*, 2004). En esta línea, numerosos estudios como los de Bazán, Castellano, Galván y Cruz (2010) y García y Castro (2012), han indagado sobre la valoración que los docentes de primer y segundo ciclo de infantil hacen respecto a su formación permanente, las limitaciones encontradas en su experiencia y cuáles son sus intereses formativos. En todos ellos se pone de manifiesto la necesidad de mejorar los planes formativos, reclamando de la formación recibida una mayor aplicabilidad y funcionalidad en el aula.

Concretamente, en la investigación llevada a cabo por García y Castro (2012), se pone de manifiesto que los educadores de infantil tanto del primer como del segundo ciclo, manifiestan un gran interés por la formación en TICs, para mejorar su competencia digital como representa *la tabla 1*, siendo esta una de las necesidades profesionales más acuciantes en el panorama de la educativo actual. Esta necesidad refleja cómo, a lo largo del tiempo la formación del profesorado y sus inquietudes profesionales han ido evolucionando, sustentándose como señalan Colás y Pons, (2004) en “distintas concepciones, y modelos, acordes con los paradigmas científicos dominantes de cada momento, así como a las nuevas demandas socioeducativas” (p. 217).



Competencias específicas dentro del área temática de la competencia digital	Porcentaje (%)
- Uso de la ofimática en educación, uso de la pizarra digital, netbooks...	37,1
- Uso de Internet y el correo electrónico, herramientas 2.0 y software libre.	13,9
- Uso de software específicos para la didáctica de las áreas.	25,4
- Creación y diseño de páginas web.	26,1
- <i>Utilización de software específicos para crear recursos y materiales.</i>	37,6
- Gestión de redes y aulas de informática.	20,0
- Gestión informatizada de centros.	15,8

Tabla 1. Interés formativo de los educadores de infantil sobre la competencia digital (García y Castro, 2012).

Los datos de este estudio nos acercan a la realidad educativa que vivencia el educador de infantil en el aula, manifestando un interés intrínseco por adaptarse a las nuevas demandas y funciones que la comunidad educativa le exige y que debe asumir constantemente. En concreto, destacar el elevado interés del educador de infantil por la utilización de software específicos para crear recursos y materiales digitales para sus clases, un apunte que podría desvelar la motivación del educador por el uso de las tecnologías de una forma innovadora y creativa frente a un uso reproductivo de los recursos digitales (Bautista, 1994), además de unos profesionales identificados con el nuevo marco educativo de la Sociedad del Conocimiento, que conduce al educador a pensar, innovar y crear a partir de las TICs. Esto nos lleva a concluir, junto a este autor, que se está, en la dirección correcta.

4. Pensar, innovar y crear, una nueva forma de trabajo a través de las tic

Como hemos mencionado, la preocupación de los educadores de infantil en lo que respecta a sus necesidades y expectativas en el desarrollo de su competencia digital, se dirige hacia la adquisición de aquellas habilidades que les permitan utilizar de forma efectiva software específicos para crear nuevos recursos y materiales digitales. Asistimos actualmente a la creación de una nueva etapa donde, una vez establecidas las TICs en todos los ámbitos y sectores de la vida social, personal y laboral, se plantean nuevos retos que tratan de otorgar a estas tecnologías un verdadero sentido social y pedagógico (Bautista, 2004), en el cual la innovación y creatividad se constituyen como una necesidad de primer orden.

Por todo ello, ha llegado el momento de reflexionar sobre el uso que hace el docente de las tecnologías en el aula. Por un lado, como defiende Bautista (1994), hay docentes que hacen un uso reproductivo de las tecnologías, es decir, usan los recursos digitales tal y como le vienen dados, reproduciendo esquemas de pensamiento de sus autores, ideas y concepciones de la vida de otros, a veces ajenos al contexto propio del centro escolar. Por el contrario, hay otros que utilizan las TICs para producir o crear nuevas formas de conocer. Esta última idea, más acorde con la definición de competencia digital que hemos presentado, confiere el protagonismo a los educadores, quienes son los responsables de generar sus propios recursos didácticos y en consecuencia, del uso creativo de las tecnologías. En relación a este último aspecto, la implicación activa del docente en la elaboración de materiales educativos a partir de las tecnologías, es la forma de trabajar más próxima a los intereses de las escuelas infantiles de nuestros días y así poder complementar, cuando sea preciso, el uso de materiales comerciales que no se adaptan a sus necesidades reales.

Hay que tener presente, como argumenta De Miguel (2005), que los recursos tecnológicos reúnen las condiciones necesarias para promover mejoras que propicien la innovación educativa, sin embargo,



también se constata que la mera inclusión de las tecnologías (innovación tecnológica) no tienen por sí mismas, estos efectos en el sistema educativo. La innovación educativa, lleva implícita un proceso constante de investigación (búsqueda, curiosidad, inquietud, etc.), de deliberación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones a soluciones de problemas tanto teóricos como prácticos, incitando a una reflexión continua de los propios procesos de enseñanza (Ruiz *et al*, 2010). Desde otra perspectiva menos reduccionista, se puede considerar esta innovación como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos materiales (Salinas, 2004). En otras palabras, la innovación educativa lleva implícito un uso creativo de las tecnologías, pero ¿qué entendemos por uso creativo de las TICs? Como defiende Azzserboni (2007), la creatividad supone invento, imaginación, novedad y acaba con una composición nueva, ingeniosa y diferente a sus orígenes, centrada en la capacidad de cambio para incorporar nuevas formas de enseñar, gracias a la utilización de las TIC como herramienta fundamental. En consecuencia, estaríamos ante una nueva forma de trabajar en las aulas de infantil, caracterizada por la riqueza de la creación y con vistas hacia el éxito de la educación.

Por todo ello, no se debe ni se puede, limitar la formación de los educadores de las escuelas infantiles, a una mera formación basada en los aspectos más teóricos y formales de las TICs. Por el contrario, se debe trabajar la capacidad de innovar y crear con las tecnologías a partir de la práctica, aprovechar las oportunidades que éstas nos aportan para crear nuevos entornos y formas de enseñanza-aprendizaje. Éste ha de ser uno de los principales objetivos en la formación permanente de todo el colectivo docente en general y, más concretamente, de aquellos que trabajan directamente con un alumnado caracterizado por su capacidad e interés por descubrir y conocer: la primera infancia.

Al hilo de lo expuesto, se hace necesario ofrecer a los educadores la posibilidad de que desarrollen su capacidad de innovar y crear, integrando en los planes de formación el aprendizaje del uso de software de autor como, por ejemplo, Neobook, que permitirá la creación de sus propios recursos digitales, a la vez que brinda la posibilidad de crear una identidad como docente y una cultura profesional comprometida con el conocimiento y con quién lo origina (la comunidad) y, sobre todo, que incita a la reflexión acerca del porqué, con quién y para qué del cambio (Ruiz *et al*, 2010), adaptando las TIC a sus necesidades concretas.

5. Una propuesta para desarrollar la competencia digital en educadores: taller formativo de neobook

El propósito de este trabajo, además de analizar la importancia de la adquisición de la competencia digital entre los educadores de la etapa de infantil, es dar a conocer una propuesta formativa que exalte la tecnología como una posibilidad de producción de nuevos recursos y materiales que favorezca el necesario uso innovador y creativo de las TICs en las aulas.

Para ello, hemos planteado un taller formativo (tabla 2) que facilite a los educadores de escuelas infantiles las herramientas necesarias para conocer y aplicar el programa informático denominado Neobook, un software de autor de uso sencillo que permite la utilización de elementos multimedia y enlaces hipertextuales que brinda diversas posibilidades educativas (montaje de diversos cuentos interactivos, juegos sencillos, unidades didáctica, etc.) para el desarrollo de la actividad docente. Neobook es una manera de innovar en la metodología tradicional de la educación, de potenciar la función creativa de las TICs, permitiendo al educador crear sus propios recursos adaptados a las características de los alumnos y sobre temáticas de interés para su aula, al tiempo que permite fortalecer, con sus producciones, la competencia digital del alumno desde edades tempranas a partir de la interacción y experiencia directa con el uso de las tecnologías.



<p>Título: Taller de creación de software educativos en educación infantil: Aprende a usar Neobook</p>
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las posibilidades educativas de los recursos digitales en educación infantil 2. Conocer software educativos para la creación de recursos multimedia: Neobook. 3. Diseñar recursos educativos a partir de software educativo: Neobook.
<p>Contenidos:</p> <p>BLOQUE I. Los recursos multimedia en Educación Infantil como una alternativa a la enseñanza tradicional.</p> <p>BLOQUE II. Conocemos Neobook.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Posibilidades del programa Neobook aplicado a la educación Infantil. 2.2. Conocemos el diseño y edición de producciones para la educación infantil. <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1 Página de trabajo. 2.2.2 Herramientas de trabajo. 2.2.3 Finalización del trabajo. <ol style="list-style-type: none"> 2.2.3.1. Guardado 2.2.3.2. Compilación. 2.2.3.3. Publicación. <p>BLOQUE III. Pon en práctica lo aprendido “Crea tu propio recurso educativo”.</p>
<p>Metodología: Se utilizará el taller educativo como estrategia didáctica basada en una metodología activa y participativa, que suscite la reflexión, el diálogo y la comunicación entre los participantes. El proceso didáctico se organiza a partir de un conjunto de actividades teórico-prácticas que permitirá al participante conocer y trabajar una serie de estrategias consideradas básicas para el desempeño del programa Neobook.</p>
<p>Recursos materiales: Durante la implementación del taller formativo se contará con un manual del contenido del taller para cada uno de los participantes, así mismo sería recomendable que cada participante hiciera uso de un ordenador, bien de forma individual o en parejas para facilitar el seguimiento de la clase y su aprendizaje. Como materiales de apoyo para el desarrollo del taller, se utilizará la pizarra digital del centro y un ordenador para el responsable del mismo.</p>
<p>Temporalización: El taller tendrá una duración de 4 horas.</p>

Tabla 2. Ficha técnica del taller de creación de software educativos en educación infantil: Aprende a usar Neobook

Además, hemos de resaltar que el carácter innovador de esta propuesta formativa recae en la metodología que lo sustenta. No se trataría de impartir un curso formativo a educadores, sino de hacerles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortalecer su saber y saber hacer, mediante el saber ser y estar juntos, es decir, haciendo uso del taller formativo, Una forma de entender la formación que exalta su dimensión práctica, la experiencia, la cooperación y la colaboración entre profesionales, en definitiva, convertir ese momento en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos (González-Cuberes, 1991). En palabras de Echeverría (2001), se trata de cultivar en los educadores de infantil saber profesional y sabor profesional, donde se pone en juego la competencia técnica y metodológica con la competencia participativa y personal.

6. Conclusiones

En el presente trabajo se reflexiona sobre las consecuencias formativas que está teniendo la integración de las TICs en la realidad de las escuelas infantiles, concretamente en sus profesionales, los que deben asumir constantemente retos en su manera de aprender y enseñar.

La llegada de las TICs al aula de infantil ha generado incertidumbre a los educadores, quienes, acostumbrados al valor asistencial que se le ha atribuido desde hace años a las escuelas infantiles, deben hacer frente a una época de cambio que potencia el carácter educativo de estos centros, así



como el valor de esta periodo escolar, para sentar las bases del aprendizaje durante toda la vida de los niños. Ante esta nueva visión de las escuelas infantiles, han salido a la luz nuevas exigencias formativas que implican una necesidad incipiente del educador de reciclar sus conocimientos para ofrecer a sus alumnos una educación contextualizada que haga frente al objetivo de preparar a ciudadanos capaces de desenvolverse en la sociedad que les ha tocado protagonizar. Una sociedad donde el uso de las TICs se ha generalizado en todas las facetas de nuestra vida. Por esta razón, la formación permanente de los educadores de infantil en relación a la competencia digital, ha cobrado un fuerte protagonismo en los últimos tiempos, con la intención de actualizar las competencias profesionales y ofrecer a su alumnado la posibilidad de familiarizarse con las tecnologías y ir adquiriendo autonomía en su uso, desde edades tempranas.

Para concluir, entendemos que la formación del educador de infantil, en relación a la competencia digital, debe ir orientada a potenciar la capacidad de innovar y crear con los recursos tecnológicos, un hecho que evitaría que la formación quede obsoleta ante los continuos avances de las tecnologías. En consecuencia, se considera que la riqueza en recursos y materiales de las escuelas la podemos encontrar en la capacidad de innovar y crear de sus profesionales. Además esta habilidad contribuye a dar respuesta a los tiempos que corren, reduciendo el impacto que está teniendo la crisis económica y sus consecuentes recortes educativos en nuestro país. Apostar por una formación creativa en el uso de las TICs es invertir en recursos educativos y, por ende, en la mejora de la educación.

Esta es la razón que nos lleva a plantear una propuesta de formación que intente despertar en el educador una nueva forma de trabajar las TICs, basada en la innovación educativa y la creatividad, acercando a los educadores el aprendizaje de software de autor, con diversas posibilidades para hacer del primer ciclo de Educación Infantil, una etapa que facilite el aprendizaje del futuro de nuestra sociedad, los niños. Para trabajar con las TICs en las aulas de Educación Infantil es importante realizar cambios en la propia metodología para que los niños sean agente activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y así favorecer además de su autonomía y creatividad, su implicación y motivación por aprender.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- AZZERBONI, D. (2007). La Creatividad en la educación infantil. *e-Eccleston. Lenguajes Artísticos- Expresivos en la Educación Inicial*, 6, 1-14.
- BAUTISTA, A. (1994) *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- BAUTISTA, A. (2004) *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. Madrid: Akal
- BAZÁN, A. CASTELLANO, D. GALVÁN, G. y CRUZ, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (8), 83-100.
- CAMARGO, M., CALVO, G., FRANCO, M.C., VERGARA, M., LONDOÑO, S., ZAPATA, F. et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- CASTELL, M. (2002). La dimensión cultural de internet. Cultura y Sociedad del Conocimiento: presente y perspectivas de futuro. Consultado el 13 de octubre de 2012, de http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502_imp.html.
- COLAS, P. y PONS, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: Aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 5, 207-222.



- DE MIGUEL, C. (2005) Criterios de innovación para la integración curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1), 750-763
- ECHEVERRÍA, B. (2001). Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, (91), 35- 55.
- FEIJOO, A. (2008). Utilización de las nuevas tecnologías en las escuelas infantiles. *De rincón en Rincón*. Consultado el 10 de octubre de 2012 en http://www.infantil.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=55703.
- GARCÍA, R. CASTRO, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- GONZÁLEZ-CUBERES M. T. (1991). *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Estrada.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012) Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 19, (38), 31-39.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- HOYUELOS, A. (2005) Educación infantil: experiencia de aula. La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años. *Jornadas sobre el protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Madrid.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 03 de mayo, de Educación. BOE 106 de 04/05/2006. Título III, Art. 92.1, pp. 17183.
- MARCELO, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. Consultado el 2 de septiembre 2012 desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>.
- PEÑALVER, R. (2009). El Plan Educa3, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 12, 8-19.
- PINYA, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la la formación permanente del profesorado basada en competencias. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 0, (1), 3-24. Consultado el 13 de octubre de 2012 desde http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carme/index.
- RUIZ, I. RUBIA, B. ANGUITA, R. y FERNÁNDEZ, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 352, 149-178.
- SALINAS, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1, (1), 1-16.
- SANCHEZ, J. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles. *CEE Participación Educativa*, 12, 56-73.
- SÁNCHEZ, A., BOIX, J. L., y JURADO, P. (2009) La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 179 – 204.
- ÚCAR, X., BELVIS, D. E., PINEDA, P. y MORENO, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4), 1-13. Consultado el 20 de agosto de 2012 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1990ucar.pdf>.



Reseña Curricular de la autoría

Natalia González Morga es Licenciada en Pedagogía. Ha realizado estudios de posgrado denominado “Máster de Antropología, Cultura, Migración y Salud” en la Universidad de Murcia.

Trabaja como educadora en un centro de formación de la Región de Murcia y responsable del diseño de cursos formativos para educadores de escuelas infantiles.

Ha sido becaria de investigación en un proyecto titulado “El uso y la interacción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.” Universidad de Murcia y becaria de colaboración con el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Murcia en un proyecto para “El impulso e implementación de los sistemas tutoriales de estudios de grado”.

Ha colaborado en acciones, funciones, tareas y competencias relacionadas con la Orientación y la Acción Tutorial en los distintos niveles de enseñanza y en la valoración de competencias profesionales de los egresados. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Ha participado en distintos congresos nacionales e internacionales sobre distintas temáticas educativas, entre ellas formación del profesorado y tecnología educativa y durante dos años alumna interna en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Cristina González Lorente es estudiante de 4º de Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia.

Durante dos años, alumna interna en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Ha colaborado en acciones, funciones, tareas y competencias relacionadas con la Orientación y la Acción Tutorial en los distintos niveles de enseñanza y en la valoración de competencias profesionales de los egresados. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.



LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA TUTORIZACIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Hernández Jiménez, María Beatriz

Dpto. de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica, Escuela Politécnica Superior, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mbherjim@upo.es

Moreno Navarro, María del Pilar

Dpto. de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica, Escuela Politécnica Superior, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mpmornav@upo.es

Resumen: Durante el curso 2011-12, en la asignatura Estadística de 1º del Grado en Ingeniería Informática en Sistemas de Información (GIISI) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), se ha tutorizado virtualmente al alumnado para mejorar la calidad docente, detectar dificultades en el alumnado y como elemento evaluador del mismo. Esta tutorización virtual, que se ha llevado a cabo en el contexto de la plataforma de formación WebCT, ha permitido trabajar básicamente tres competencias: saber aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), adquirir habilidades para aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida y trabajar en equipo. La tutorización virtual ha consistido en sacarle el máximo rendimiento a las distintas herramientas que proporciona WebCT (correo electrónico, calendario, foro de discusión y Wimba Classroom), y su objetivo fundamental ha sido el seguimiento del trabajo autónomo y aprendizaje del estudiante.

Palabras Clave: tutorización virtual, plataforma WebCT, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo.



1. Introducción

La competencia del trabajo autónomo es una de las más importantes a desarrollar dentro del marco de los Grados; por ello, trabajar dicha competencia ha sido uno de los propósitos de la presente experiencia. La tutoría alcanza en este contexto un papel primordial como actividad formadora en la competencia a desarrollar, véase Lobato y Echevarría (2004). Trabajar con la tutora y compañeros la competencia del trabajo autónomo, dota al alumnado de un elemento mediador entre él y su aprendizaje (es una guía, le sigue y acompaña en su aprendizaje), le impulsa en el desarrollo de su capacidad de autoaprendizaje, y le asesora en las cuestiones más difíciles de la asignatura.

Esta tutorización on-line se ha realizado en el marco de un Proyecto de Innovación Metodológica y/o Evaluadora financiado por la UPO (Acción 2) durante el curso 2011-12, bajo el título "Plan de acción tutorial empleando TIC's para trabajar la competencia del trabajo autónomo del alumno" y coordinado por la Prof. María Beatriz Hernández Jiménez. La experiencia se ha llevado a cabo en la Escuela Politécnica Superior de la UPO, en el GIISI y, más concretamente, en la asignatura Estadística, que corresponde al primer curso (2º semestre), es de carácter básica, tiene 6 créditos ECTS y contó con 61 matriculados durante el curso 2011-12.

2. Desarrollo de la Experiencia

Para llevar a cabo esta experiencia, las tutoras hemos asistido con aprovechamiento a diversos cursos del Plan de Formación del PDI de la UPO, entre los que destacan -por su especial conexión con la actividad- los cuatro siguientes: Formación en docencia semipresencial sobre WebCT, La acción tutorial: otra forma de enseñar en la Universidad, Tutorización de acciones formativas a través de Internet y Seminario de formación en las herramientas colaborativas de Horizon Wimba (Wimba Classroom y Wimba Voice).

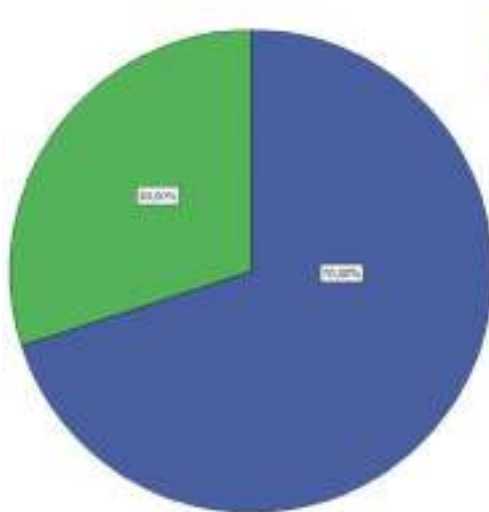
Asimismo, esta actividad exige el siguiente equipamiento: equipo con conexión a Internet, altavoces, auriculares, micrófono y webcam para todos los participantes (tutoras y estudiantes), y tableta digital para las tutoras. Es por ello que la financiación concedida por la UPO a este proyecto se ha empleado en comprar auriculares con micrófonos incorporados al alumnado matriculado en la asignatura Estadística de 1º del GIISI durante el curso 2011-12. Esta tutorización, por el número de alumnos (61) se encuentra englobada dentro del modelo de tutorización académica, véase Arbizu, Lobato y del Castillo (2005). Es decir, llevaremos a cabo una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y que se desarrolla en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que un profesor imparte.

Para promover la participación del alumnado en este plan de tutorización virtual, deben conocer con antelación los objetivos del mismo y la planificación de las diversas actividades previstas. El conocer los objetivos y actividades con anticipación permite a los estudiantes reflexionar sobre los mismos, así como incorporar posibles mejoras en la confección última de la programación. Concretamente, las tutoras deben publicitar entre los estudiantes las distintas acciones que se van a llevar a cabo durante el curso, así como lograr la participación seria y responsable de los mismos en las distintas actividades docentes. Es por ello que, a principios del curso académico 2011-12, los alumnos de Estadística de 1º del GIISI rellenaron un cuestionario anónimo y confidencial con el fin de conocer su visión de la tutorización virtual. A continuación presentamos algunos datos descriptivos de los resultados de dicho cuestionario, así como gráficos, todos ellos elaborados por las autoras con el programa IBM SPSS Statistics 20.

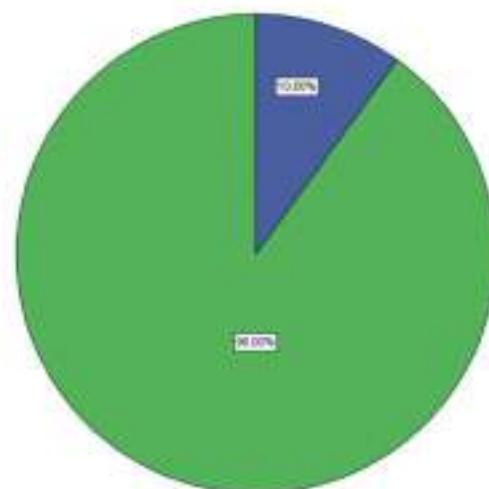


Edad: estadísticos

Media	22,11
Mediana	22
Moda	21
Desv. típ.	2,26
Rango	8
Mínimo	18
Máximo	26

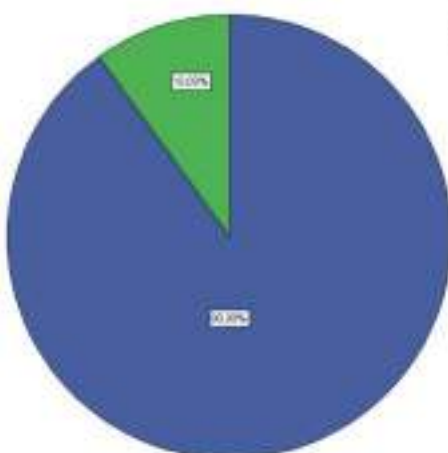


¿Género?

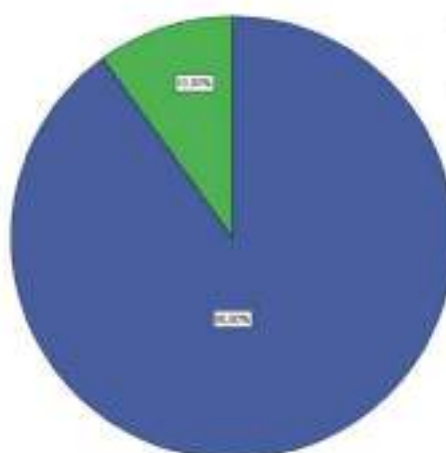


¿Trabaja?

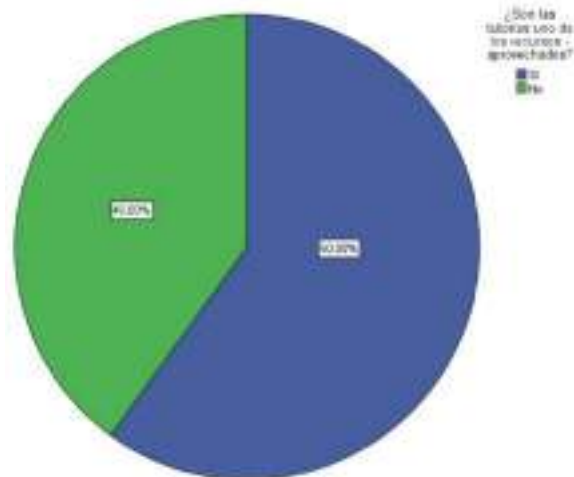
El 100% de los encuestados afirmó no tener responsabilidades familiares.



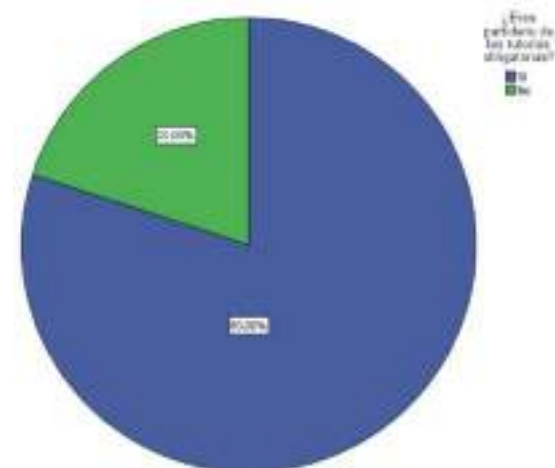
¿Las familias juegan un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje?



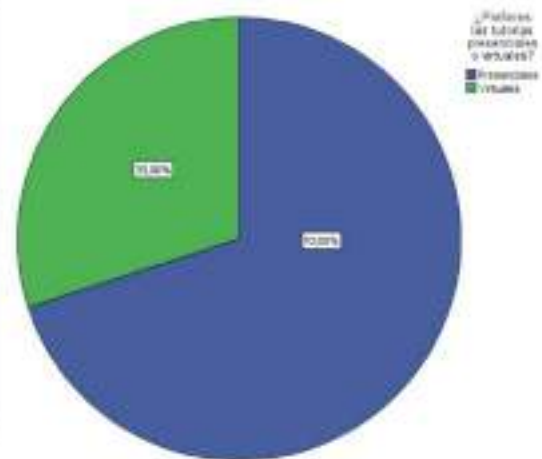
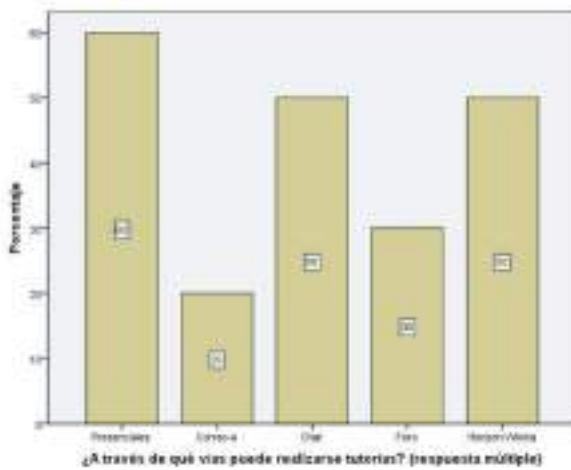
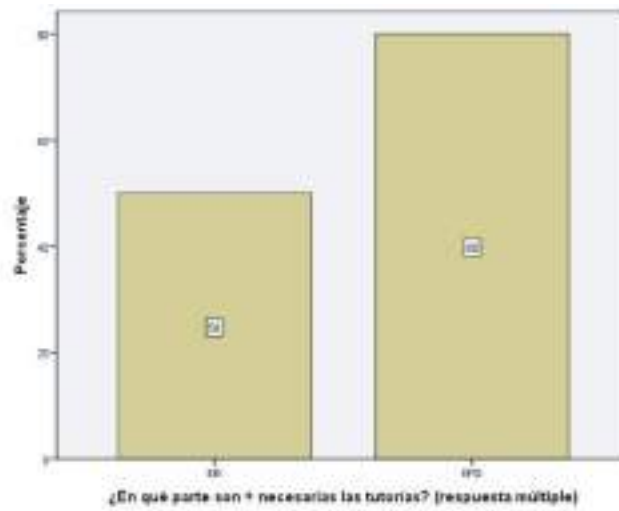
¿La importancia de las familias tiene que ver con la calidad de los aprendizajes?



El 100% de los encuestados respondió que se le motivaba para participar de manera activa en los espacios dedicados a la atención del alumnado.

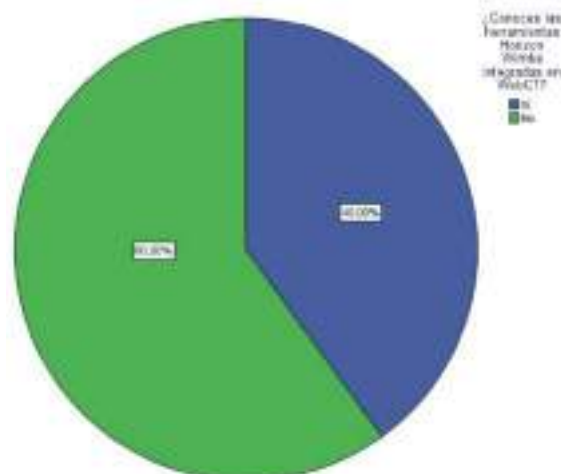


El 100% de los encuestados manifestó ser partidario de las tutorías colectivas, y también el 100% de los encuestados consideraba interesante compartir con el resto del alumnado los materiales concretos entregados ante una consulta de tutoría.



Tiempo (en h) máximo de respuesta al correo-e o foro: estadísticos

Media	17,45
Mediana	24
Moda	24
Desv. típ.	10,58
Rango	23,5
Mínimo	0,5
Máximo	24



El 100% de los encuestados respondió afirmativamente que asistiría a tutorías virtuales con Horizon Wimba.

Si se plantearan tutorías virtuales colectivas con Horizon Wimba, el 100% de los encuestados afirmó que asistiría, y también el 100% respondió que la estrategia más adecuada para la elección de horario sería hacer un sondeo y optar por el horario más votado.

Según Sáenz Castro (2001), el apoyo tutorial es uno de los agentes principales de la individualización y personalización del proceso de autoaprendizaje a distancia, al atender las diferencias personales en los intereses y necesidades de los alumnos. La tutorización virtual, permite una amplia flexibilidad de acción con el alumnado. Además, la tutorización del estudiante es un agente de individualización y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, las TIC nos permiten superar cada vez mejor las dificultades de la comunicación virtual, hasta el punto de que hoy día es posible tutorizar a un alumno sin ningún tipo de problemas a miles de kilómetros de distancia.

Los contenidos de la asignatura Estadística, de 1º del GIISI durante el curso 2011-2012, se estructuran en tres bloques: estadística descriptiva, teoría de la probabilidad e inferencia estadística. Al principio de cada bloque, las profesoras proponemos a los alumnos una serie de problemas sin resolver, contextualizados en el marco de la Informática, que son un compendio y recopilatorio de lo más sustancial de dicho bloque. La resolución de estos problemas persigue el perfeccionamiento de los conocimientos propios de la materia, impulsa la búsqueda de información y fomenta el trabajo en grupo. Por ello, durante las aproximadamente cinco semanas que dura cada bloque, las profesoras realizamos un seguimiento del trabajo y del aprendizaje del estudiante a través de los siguientes recursos disponibles en la plataforma de formación virtual WebCT:

- Correo electrónico. Es una herramienta fundamental de comunicación entre alumno-profesor (pueden resolverse dudas y comunicarse incidencias sin esperar a una sesión presencial y/o tutoría). Destaca su rapidez.
- Tutorías virtuales individuales/colectivas a través de la herramienta Wimba Classroom (software que simula una clase en un entorno virtual mediante el uso de videoconferencia, aplicaciones compartidas con los alumnos, presentación de material didáctico, pizarra virtual, chat en línea y encuestas). Estas tutorías, tienen un calendario y una motivación previa:



Al comienzo del bloque I: Presentación del plan de acción tutorial. Motivación: ¿para qué la tutoría?
(Esto se desarrollará un día en clase presencial con todo el grupo)

La semana antes del examen del bloque I: Tutoría virtual a través de WebCT para resolver dudas de los problemas-resumen del bloque I

La semana antes del examen del bloque II: Tutoría virtual a través de WebCT para resolver dudas de los problemas-resumen del bloque II

La semana antes del examen del bloque III: Tutoría virtual a través de WebCT para resolver dudas de los problemas-resumen del bloque III

Por cada bloque realizamos una tutoría virtual colectiva. Para establecer el horario de dichas tutorías virtuales colectivas, se realiza un cuestionario de adscripción a la misma en distintos horarios, y se realiza la tutoría en el turno más votado, o en dos turnos si la diferencia de votos es pequeña. Además, las tutorías virtuales colectivas se graban para poder descargar y reproducir (audio, vídeo y contenido) en cualquier otro momento y siempre con el consentimiento expreso de los alumnos. Por otra parte, atendemos las tutorías virtuales individuales que los alumnos nos soliciten.

ESTADÍSTICA LI (CURSO 2012-12) - GIFS701008_

Live Classroom

Enter this Room

Live Classrooms

TUTORIA VIRTUAL (Open)

Phone Access: Dial-in numbers: Pin codes:
Student: 56105518

Here is the list of the recorded archives for this room:

Title	Type	Enter
TUTORIA VIRTUAL - 05/24/2012 18:55	Archive	Enter
TUTORIA VIRTUAL - 03/15/2012 17:53	Archive	Enter
TUTORIA VIRTUAL - 03/16/2012 10:00	Archive	Enter

Aquí podemos ver que para el bloque I, generamos dos archivos de las dos sesiones que hubo, y están a disposición de los alumnos.



- Material didáctico para el trabajo diario y para las tutorías virtuales:

[Accesibilidad](#)

ESTADÍSTICA L1 (CURSO 2012-12) - GIFS701008_I

Inicio: [Página principal](#) > [EPD](#) > **BLOQUE I-EPD**



[EPD Tema 1](#)



[EPD Tema 2](#)



[EPD SPSS B1 1](#)
Estadística univariante



[EPD SPSS B1 2](#)
Estadística bivariante. Regresión

ESTADÍSTICA L1 (CURSO 2012-12) - GIFS701008_I

Inicio: [Página principal](#) > **TUTORÍAS VIRTUALES**



[BLOQUE I-TV](#)
Ejercicios para la tutoría virtual del bloque I.
Acceso a la hoja de inscripción



[TUTORÍA VIRTUAL](#)



[INSTRUCCIONES PARA ENTRAR EN LA SALA DE TUTORÍAS VIRTUALES](#)



[BLOQUE II-TV](#)
Ejercicios para la tutoría virtual del Bloque II.
Acceso a las hojas de inscripción.



[BLOQUE III-TV](#)
Ejercicios para la tutoría virtual del Bloque III.
Acceso a las hojas de inscripción.

Por ejemplo, las prácticas con el programa IBM SPSS Statistics 20, completamente resueltas y con las pantallas de ordenador es muy valorado por el alumno, porque pueden seguir perfectamente la clase sin necesidad de copiar y haberla trabajado en casa con anterioridad y traer las dudas a clase.

Desarrollo de las Sesiones

Antes del inicio de cada bloque temático de la asignatura, las profesoras ponemos a disposición del alumnado todo el material que se trabajará en clase, así como el que se trabajará en las sesiones de tutorías virtuales a través de WebCT. El material que se trabajará en las sesiones virtuales son una serie de problemas graduales en dificultad, desde sencillos hasta los más completos que engloban lo fundamental de cada bloque temático.

En las clases, el profesor va indicando qué problemas se pueden ir haciendo de los del bloque-resumen para las tutorías virtuales, con el fin de que el alumno vaya trabajando poco a poco y pueda ir construyendo de manera adecuada su aprendizaje autónomo (vamos guiando diariamente al alumnado).

A falta de 15 días para que se celebren las tutorías virtuales, el profesor abre en WebCT hojas de inscripción a los diferentes turnos que se ofrecen (3 en total con un cupo de 20 alumnos), y los alumnos tienen hasta el día antes para apuntarse en el turno que quieran o más les convenga.



El día y hora de la sesión para cada turno (siempre fuera de horario lectivo), los alumnos se conectan a través de la WebCT de la asignatura, y vamos esperando unos 5 o 7 minutos de cortesía para que vayan llegando a la sala virtual. Mientras tanto el profesor va probando a hablar con cada alumno para comprobar que no tienen problemas técnicos. Cuando ha pasado el tiempo establecido se pregunta si se puede empezar y si alguien tiene inconveniente para que la sesión sea grabada (nunca han puesto impedimento).

Una vez que se empieza los alumnos van preguntando las dudas que tienen de los ejercicios trabajados en el orden en que aparecen en la relación de trabajo colgada en WebCT (ya que la dificultad es gradual). Las herramientas Horizon Wimba tienen la opción de establecer turno de palabra (icono mano levantada) pero nunca ha hecho falta. Los alumnos han sido siempre muy respetuosos con los compañeros, así como con el profesor y han estado siempre muy atentos al desarrollo de la tutoría. Hasta que un ejercicio no ha quedado completamente claro, no se pasa al siguiente. Hay pocos alumnos que no se atreven a preguntar. Casi todos participan. El profesor comparte su escritorio o utiliza la pizarra virtual cuando es necesario y todos los alumnos lo pueden ver y queda grabado.

Al acabar la sesión, se pone a disposición de los alumnos la sesión completa, así como un resumen de la misma. Esta grabación es muy útil, tal y como manifiestan los alumnos, cuando van a volver a repasar esos ejercicios (aprenden de sus propios errores), para a la hora de haber clarificado sus dudas, ver si el resultado es el correcto o si ahora les vuelve a surgir una duda, seguro que alguien la preguntó en algún momento y la puede resolver volviendo a la grabación (aprenden también de los demás).

3. Evaluación de la Experiencia

Todo Proyecto de Innovación y Desarrollo Docente debe someterse a una evaluación para medir su eficiencia, con el fin de detectar fortalezas y debilidades en el procedimiento. No obstante, es una de las labores más delicadas y polémicas. Por completitud, este proceso de evaluación de la experiencia deben hacerlo todos los implicados: tutoras y estudiantes.

Por ello, al finalizar cada bloque, los estudiantes responden individualmente a un cuestionario sobre la calidad de la tutorización virtual recibida. El objetivo de dicho cuestionario es evaluar el desarrollo de la tutorización virtual, destacar aspectos positivos y/o negativos y mejorar los aspectos negativos en el siguiente bloque. La reflexión sobre la actividad, tanto del alumnado como de las tutoras, permite conocer las virtudes y deficiencias del proceso de tutorización virtual, lo que naturalmente implica un progreso continuo y constante, pues es posible incorporar mejoras en los siguientes bloques.

En líneas generales, los aspectos negativos eran casi siempre relativos a la conexión de Internet o a la adaptación de la WebCT al sistema operativo IOS, o incluso los alumnos no señalaban ninguno como negativo. En cuanto a los aspectos positivos, todos han valorado mucho la actitud de los profesores, como de los compañeros, la calidad de los materiales y secuenciación de los problemas exigidos, así como la valía para la preparación del examen y su seguridad ante el mismo.



4. Conclusiones

Este trabajo explica cómo se han utilizado las nuevas tecnologías para tutorizar el trabajo autónomo que un estudiante tiene que realizar a lo largo de un curso en la asignatura Estadística del GIISI de la UPO.

Además, por una parte, la tutorización del alumnado es uno de los recursos menos usados en la docencia pese a su importancia, y por otra parte, el uso de las TIC permite una amplia flexibilidad y posibilidades a tutoras y estudiantes. Por tanto, la combinación de ambas ideas, tutorización a través de las TIC constituyen una nueva y potente estrategia en la mejora de la calidad y actividad docente. Sin embargo, pese a su importancia y beneficios, un número no demasiado importante de estudiantes aceptan y siguen estas nuevas metodologías, por lo que en el futuro nos planteamos cómo motivar al alumnado para participar en experiencias de tutorización virtual que fomenten y cultiven el trabajo autónomo.

Referencias Bibliográficas

- ARBIZU, F., LOBATO, C. y DEL CASTILLO, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 7-22.
- LOBATO, C. y ECHEVARRÍA, B. (2004). Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido, 299-302.
- SÁENZ CASTRO, C. (2001). Una nueva función formativa: la tutoría telemática. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 29, 119-133.

Reseña Curricular de la autoría

María Beatriz Hernández Jiménez se graduó en Matemáticas en julio de 1992 y en Ciencias y Técnicas Estadísticas en septiembre de 1998 por la Universidad de Sevilla. Obtuvo el grado de Doctora en Matemáticas por la Universidad de Sevilla en noviembre de 2007. Fue Profesora Contratada en las Universidades de Huelva y Sevilla, pero desde el año 2007, ejerce su labor docente en la Universidad Pablo de Olavide, donde es Profesora Contratada Doctora desde septiembre de 2010. Ha realizado estancias de investigación en Brasil, Chile y Perú, y publicado artículos de investigación en revistas de Matemáticas, Matemática Aplicada e Investigación Operativa. Su investigación versa sobre Optimización en problemas no regulares y problemas de control óptimo, así como la aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

María del Pilar Moreno Navarro se graduó en Matemáticas en julio de 1999 por la Universidad de Málaga. Disfrutó de una beca de Formación de Profesorado Universitario en el Dpto. de Matemática Aplicada de la Universidad de Málaga desde abril de 2001 hasta septiembre de 2003. Obtuvo el grado de Doctora en Matemáticas por la Universidad de Málaga en octubre de 2003. Fue Profesora Contratada en el Dpto. de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica de la UPO de Sevilla desde octubre de 2003 hasta julio de 2009, y actualmente es Profesora Titular de Universidad en el mismo Dpto. desde agosto de 2009. Ha publicado artículos de investigación en revistas de Matemática Aplicada, Investigación Operativa y campos relacionados. Su investigación versa sobre la Teoría de Colas y los Sistemas de Telecomunicación, así como la aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN MÉXICO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Martínez Padilla, Carlos

Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSYDH), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Avenida Universidad s/n, Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, C.P. 66451, Nuevo León, MEXICO *carlosmtzpadilla1@yahoo.com.mx*

Cabello Garza, Martha Leticia

Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSYDH), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Avenida Universidad s/n, Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, C.P. 66451, Nuevo León, MEXICO. *marthacabello@hotmail.com*

Resumen: La ponencia analiza la formación docente en el uso de tecnologías de la información (TIC) tanto en los programas de educación virtual (EV) cómo en estudios de caso. Los programas educativos elaborados por el gobierno mexicano en los últimos veinte años han pretendido que el maestro utilice las TIC como una herramienta pedagógica que permita desarrollar un método de aprendizaje de colaborativo centrado en el estudiante. Sólo los últimos programas han mostrado resultados favorables. La implementación simultánea de diferentes programas educativos con diferentes objetivos ha contribuido a que los actores interioricen la EV porque consideran que se trata del mismo programa. También se exponen las dificultades por las que atraviesan los docentes para impartir EV utilizando las TIC, así como propuestas de formación docente alternativas a los programas de EV. Se concluye que la formación de profesores en el uso de las TIC debe de incorporar modelos alternativos a los propuestos por los programas de EV.

Palabras Clave: Formación docente, TIC, educación virtual, políticas públicas.



Introducción

La educación virtual (EV), la educación a distancia, programas de educación a distancia (PED), programas tutoriales o, el *e-learning*, representan sólo algunos de los términos para referirse al uso que se hace de las TIC con fines pedagógicos. La educación virtual se ha consolidado en la última década gracias a la web 2⁶⁸ y, se caracteriza por su vínculo tanto a redes como a usuarios finales de la red. Los usuarios se encargan de actualizar el contenido de las plataformas educativas, así como almacenar, recuperar, distribuir e intercambiar información. Bajo esta modalidad, muchas escuelas, institutos, colegios, liceos o, universidades ofrecen cursos de capacitación y de formación.

La EV tiene como antecedentes el cine, la televisión y, la computadora personal. La película de cine fue utilizada para entrenar a los militares en la Segunda Guerra Mundial que se encontraban fuera de los Estados Unidos. Las películas exponían todo tipo de temas. Desde la higiene personal, hasta el mantenimiento de armas. La televisión instructiva llevó el aprendizaje a los salones de clase. Sin embargo, muchas escuelas gastaron cuantiosas cantidades para hacer televisión, pero no consideraron los costos para contratar personal para hacer programas educativos. Además, la televisión ha sido considerada más un instrumento de entretenimiento que un instrumento educativo. El relativo éxito de la televisión instructiva pronto se vio desvanecido porque los programas no contaban con un diseño instruccional y, muchos profesores no sabían cómo integrar el aprendizaje en la clase. Al igual que la película de cine, la televisión instructiva no podía ofrecerle al aprendiz interacción ni realimentación del contenido del programa. Las computadoras personales fomentaron la creación programas de entrenamiento basados en dichas computadoras. Sin embargo, siempre había un desfase entre el lenguaje de programación, el hardware o software, haciéndolas más costosas y, en poco tiempo obsoletas (Rosemberg, 2001).

La llegada de la web 2 reanimó la tesis de las sociedades del conocimiento que data de mediados del siglo XX, es decir, que el uso de las TIC aplicadas a una actividad productiva genera para una país o una institución mayor crecimiento y desarrollo económico.

En ese sentido, el gobierno mexicano ha implementado una serie de políticas públicas para difundir y utilizar las TIC. Por un lado, creó e-Gobierno (e-Government) para tener una relación más directa con los ciudadanos y, para que participen en la construcción de las políticas públicas. Se tenía previsto que para el 2002, los ciudadanos tendrían a su disposición realizar más de 100 trámites y servicios, eliminando la intermediación de muchas oficinas burocráticas (Sotelo, 2002). Por otro lado, creó el programa Sistema Nacional e-México, el cual busca que el país transite hacia las sociedades del conocimiento mediante el establecimiento de dos estrategias: la conectividad y la absorción de las Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC- (Lira, 2007).

La conectividad a las TIC de la población mexicana es relativamente baja. Hasta el 2004, sólo el 13.3 % tenía acceso a internet y; por cada 100 habitantes, 36 tenían telefonía celular. El principal indicador de la absorción de las TIC lo constituye el internet porque es la tecnología que soporta las prácticas electrónicas de ciudadanos, empresas y gobiernos. En el 2005, el 61% de la población lo utilizaba para buscar información general; el 30 % para cuestiones educativas; el 15 % para actividades lúdicas (descargar videos, escuchar música, etc.); el 9 % para obtener información de bienes y servicios y; el 8% para obtener información de organizaciones gubernamentales, así como llenar y descargar formatos oficiales (Lira, 2007).

⁶⁸ El término web 2 fue acuñado por Tim O'Reilly en el 2004 para referirse a los servicios que ofrece el internet mediante dispositivos multimedia, foto, video, imágenes estáticas y en movimiento, así como, el audio.



La implementación de las TICS en la EV ha sido difícil. Durante los últimos veinte años se han diseñado, implementado y evaluado varios programas de EV. Algunos de ellos no han tenido los resultados esperados. Otros se han mantenido y fortalecido. Muchos de estos programas han recibido una evaluación parcial o focalizada en ciertos procesos o aspectos. Las recomendaciones de las evaluaciones han insistido que los programas deberían enfocarse a consolidar el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de la capacitación a los profesores.

Los Programas Institucionales de Educación Virtual

La gran mayoría de los programas de EV se han centrado en operar y dar mantenimiento técnico al equipo de cómputo; capacitar a un gran número de profesores sin tomar en cuenta la calidad de aprendizaje; no considerar los problemas que sufre el profesor durante la utilización de las TIC; ni tampoco, con algunas excepciones, ofrecer capacitación diferenciada a profesores de acuerdo a su nivel de destreza en las TIC o, disciplina científica que imparte.

Los programas de política pública de EV se pueden agrupar en tres categorías. Los programas que han concluido o se han suspendido; los programas que se han consolidado a largo tiempo y; los programas de reciente creación.

Dentro de la primera categoría se pueden ubicar los programas Computación Electrónica para la Educación Básica –COEEBA- (1985-1993), el Proyecto Secundaria Siglo XXI –SEC 21- y, Enciclomedia (2003-2008). Todos estos programas fueron focalizados hacia ciertos grados escolares, en especial hacia la educación secundaria y, a determinadas asignaturas. El COEEBA fue uno de los primeros programas de cobertura nacional. Estaba dirigido a introducir la computación a los profesores del tercer grado de secundaria de determinadas asignaturas. El programa mostraba la difícil coordinación que debían tener los profesores, administrativos y, los estudiantes. El profesor que impartía una asignatura podía utilizar una computadora personal en el salón de clases para apoyarse en los contenidos del curso. Asimismo, el mismo profesor tenía que llevar a los alumnos al laboratorio de cómputo para que practicara en las computadoras lo aprendido durante la clase. La administración de la secundaria debía de programar los horarios necesarios para que todos los grupos de tercer grado pudieran acceder al laboratorio de cómputo. De la misma forma, los alumnos no podían usar las computadoras si previamente no habían tomado el taller de cómputo donde se les enseñaba lenguaje y programación de un software. El profesor no sólo debía de atender las necesidades de los estudiantes, sino también tendría que haber atendido los problemas técnicos de las computadoras personales de cada alumno en el laboratorio de cómputo y, coordinarse con el profesor de taller de cómputo, para que tanto él como los alumnos pudieran aprender al mismo tiempo el lenguaje y la programación de las computadoras.

La relevancia del proyecto SEC 21 reside en que no solamente se capacitó a los profesores a usar las TIC, sino también a enseñar las TIC de acuerdo a su formación disciplinaria. La capacitación recibida por los profesores de física y matemáticas con el uso de las TIC y su didáctica fue diferente con respecto a la capacitación recibida de los profesores de Español, Historia y Formación Cívica y Ética. El programa también buscaba conectar 70 computadoras a una red de área local (LAN); usar calculadoras gráficas con procesadores algebraicos para la clase de matemáticas y; manipular sensores y simuladores para la enseñanza de Física, Química y Biología. En el 2001, el proyecto había producido 403 videos, 47 % relacionados con la historia y, 22 % con la geografía. El resto de los videos trataban sobre biología, matemática, español y, formación cívica y ética (González, et.al., 2003).



A pocos años de su creación se señala que los planteles incorporados al SEC21 están integrados al programa *Red Escolar*. A fecha no existen datos recientes de la continuación de este programa por lo que sería muy probable que hubiera sido absorbido por el programa *Red Escolar*.

El proyecto Enciclomedia (2003-2008) estaba dirigido a estudiantes del 5to y 6to. grado de primaria. Tenía como objetivo general “impactar en el proceso educativo y de aprendizaje, por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos incorporados a Enciclomedia, convirtiéndola en una herramienta de apoyo a la labor docente que estimula nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los temas y contenidos de los libros de texto (SEP, 2006)”. La formación continua de los asesores, directivos y maestros del Programa Enciclomedia se lleva a cabo mediante tres tipos de actividades. La exploración de Enciclomedia permite a los maestros conocer los medios, recursos y herramientas que se van incorporando a las nuevas versiones de Enciclomedia. Los talleres cortos incluían videos de clase que proponen actividades para conocer los recursos de una lección o de un apartado de los libros digitalizados. Posteriormente, el profesor debía de elaborar un plan de clase. Las telesecciones buscan compartir los planes de clase con los maestros de la zona o sector (SEP, 2005). Sin embargo, la capacitación a los docentes estuvo sustentada en el número de maestros capacitados en varios estados de la república y no en la calidad del proceso de aprendizaje de los profesores (Cobo y Tello, 2008).

El programa que mejor se ha consolidado ha sido Red Escolar de Informática Educativa -Red Escolar- iniciado en 1997. El programa tiene quince años y continúa hasta la fecha. Se encuentra presente en más de 15 países, principalmente países de América Latina, así como España y Estados Unidos. El programa tiene como objetivo producir contenidos educativos actualizados y relevantes. Mediante la metodología de proyectos colaborativos en internet, los estudiantes de primaria y secundaria se integran en grupos conformados de tres a cinco alumnos, alrededor de una computadora conectada a internet. El profesor se encarga de planear las actividades de los alumnos, los organiza en equipos, les facilita el desarrollo de las tareas y revisa sus producciones. Cada equipo deberá lograr consensos en los productos de su trabajo, “esto significa que el papel del maestro pasa de expositor a animador (De Alba, 2004)”. A la fecha, la formación del profesor para llevar a cabo el aprendizaje colaborativo mediante las TIC en las primarias y secundarias comprende varios cursos, talleres y diplomados⁶⁹. El programa ha tenido una amplia aceptación por los diferentes actores involucrados. Hasta el 2007, presentaba los siguientes indicadores: 1628 proyectos colaborativos con temas relacionados con la fauna, flora, los volcanes, etc; 15 mil 364 escuelas, mayoritariamente escuelas secundarias; cerca de 8 mil profesores capacitados en línea y; una cobertura de un poco más de 3 millones 400 mil alumnos desde que inició el programa (<http://redescolar.ilce.edu.mx>).

En la categoría de programas de reciente creación se encuentra el programa Aula Telemática (2007) y el programa Habilidades Digitales para Todos –HDT- (2008). Ambos iniciados con un año de diferencia. Muchos profesores y directivos piensan que es el mismo programa que el de Aula Telemática. Lo ven como un complemento, reforzamiento o continuidad. El primero tiene como objetivo reducir desigualdades entre grupos sociales e, impulsar la utilización de las TIC. El segundo busca la formación y certificación de los docentes y directivos; el equipamiento tecnológico y la conectividad (Aula Telemática). Estos últimos programas se han caracterizado por contar con varias evaluaciones tanto en su diseño como en su implementación, además de que el foco de atención está puesto en el proceso de aprendizaje de los actores.

⁶⁹.- El Programa Red Escolar le ofrece a los profesores de primaria y secundaria var Curso de Inducción a la plataforma Moodle. AFLUENTES, Diplomado Competencias, Comunicativas en el Aula, Diplomaos cursos, talleres y diplomados en línea: Diseño de Materiales Didácticos Digitales, Uso didáctico de la plataforma y e-formadores, Certificación Docente, e-Formadores Julio 2012, Taller "Uso didáctico de la plataforma y e-formadores.



Las primeras evaluaciones realizadas en el programa Aula Telemática recomiendan fomentar la integración de grupos de capacitación que tengan en cuenta las habilidades básicas de los docentes y directores; evitar a nivel escuela que la responsabilidad del aula telemática dependa de pocas personas y; aumentar la participación de los padres de familia (SEP, 2011). Para el programa Habilidades Digitales para Todos –HDT- (2008) se recomienda evitar la capacitación a directivos puesto que no beneficia el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos (www.hdt.gob.mx).

El Aprendizaje de Herramientas en la Educación Virtual

Las TIC, expresadas en Programas para Computadora de Educación (PCEV), permiten que el proceso de enseñanza aprendizaje ocurra aún cuando las personas no coincidan en tiempo y espacio. Detrás de cada PCEV se encuentran las teorías pedagógicas, un equipo multidisciplinario que diseña el programa, aplicaciones de comunicación y, un diseño instruccional (una serie de instrucciones fundamentadas en teorías pedagógicas). Antes de que los usuarios finales tengan acceso al PCEV es necesario haber evaluado un prototipo del mismo. Un método que no requiere grandes presupuestos para la evaluación del prototipo del programa se le conoce como “evaluación de reacciones”. Este método valora las actitudes, impresiones y percepciones de los actores involucrados con respecto a los contenidos del PCEV: objetivos, situaciones de aprendizaje, materiales didácticos, etc. (Gil, 2004).

Los diferentes PCEV tienen rasgos esenciales básicos y una estructura general en común. Algunos programas se presentan ante el usuario como un laboratorio, una biblioteca, un juego o una calculadora. Estos programas se pueden clasificar en PCEV multimediales y en PCEV inteligentes. Los primeros se caracterizan por contener una tendencia conductista de la enseñanza. Comparan las respuestas de los alumnos con los patrones correctos que tienen registrados; guían los aprendizajes de los estudiantes y; facilitan la realización de prácticas y evaluación de actividades rutinarias. Los segundos se caracterizan por desarrollar el aprendizaje interactivo mediante el uso de símbolos no matemáticos, la secuencia del programa está determinado por el problema particular, incorporan relaciones del mundo real y, la solución de conflictos, no necesariamente exacta, con poca información (García, 2011).

Hasta el 2003 el programa Red Escolar había actualizado y capacitado 3911 profesores. La mayoría de ellos contaban con estudios de licenciatura, tenían 35 años o más, impartían en secundaria y, contaban con más de 11 años de servicio. Los cursos en qué más se habían inscrito correspondían al uso de tecnologías en el aula, el diseño de páginas web, mantenimiento preventivo de computadoras personales y, la escuela para padres (<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx>). No obstante, el profesor debe de utilizar otras herramientas y aplicaciones en el salón de clase como serían:

- Foros virtuales.- Constituyen centros de discusión sobre una temática o alguna pregunta que se plantea. Los participantes deben de resolverla a través de sus conocimientos previos, opiniones o comentarios. Estudios empíricos han demostrado que en discusiones estructuradas se genera más participación, estrategias discursivas e interactivas que en discusiones no estructuradas (De García y Pineda, 2010). Estas discusiones requieren de una preparación profesional para minimizar el impacto de personas o grupos en las actividades didácticas (Constantino y Álvarez, 2010).
- El portafolio electrónico del profesor.- Contiene evidencias empíricas y objetivas del trabajo profesional del profesional que le permite reflexionar sobre su función docente. El portafolio electrónico está conformado por productos seleccionados por el profesor y, orientados hacia la planeación, impartición y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. La reflexión del docente se genera en un ambiente colaborativo. En estudios empíricos a normalistas (estudiantes



en formación de profesores) se observó que ellos reflexionan al momento de seleccionar sus evidencias porque las debe de justificar antes sus compañeros y; escriben no sólo para sí mismo sino también para sus colegas (Farías y Ramírez, 2010).

- El mapa conceptual.- Representa la visión que tiene una persona y asocia los conceptos en relación a un tema de forma jerárquica. Existen diferentes tipos de programas: Cmaptools, OpenOffice, Mindmap, ConceptDraw, Visimap, Smartdraw, etc.
- Facebook.-Es una red social que funciona por medio de un intercambio dinámico de información que proporcionan las personas, grupos e instituciones. La interacción de los sujetos, aunque muchos de ellos no se conocen entre sí, se basa en intereses comunes. Cuando se trata de utilizar esta herramienta con fines pedagógicos se ha encontrado resistencia entre los estudiantes porque consideran a Facebook como un espacio de expresión privado, llegando a rechazar cualquier otro uso que se le diera, incluyendo el pedagógico (Rodríguez de Ita, 2011).

Otras herramientas utilizadas por los PCEV son los wiki, un software para crear contenido de forma colaborativa de una página web sobre un mismo tema. La aplicación más conocida es la página web de Wikipedia, la cuál es una enciclopedia donde personas de todo el mundo contribuyen para enriquecerla, es el mejor ejemplo de cómo se hace presenta la inteligencia colectiva. Asimismo, la herramienta Google es una plataforma que ofrece varios servicios especializados para compartir información, entre los cuales se encuentran: correo gmail, mapas Gmaps, noticias, blogs, etc.

Propuestas alternativas a la Formación Docente en EV

El rápido avance de la TIC en la EV ha impedido que los docentes en México se actualicen al mismo ritmo que éstas. La educación contemporánea requiere de maestros con competencias básicas en informática para enseñar a los estudiantes a desarrollar sus competencias dentro de las sociedades del conocimiento. Los docentes en México, en todos los niveles educativos no están preparados para esta misión (Campos, 2011). La EV que se ha dado en México es improvisada, inconsistentes o inadecuada. No se cuenta con las suficientes instituciones formadoras de profesores virtuales. En su lugar se prefiere dar prioridad al profesor presencial. Las TIC proporcionan un gran número de acciones formativas sin un soporte en diseños pedagógicos. Las instituciones presuponen que los formadores están preparados para el uso de las herramientas tecnológicas y para su aplicación didáctica y no verifican esta situación (Villalobos y Torres, 2011). Además, para la gran mayoría de los estudiantes Latinoamericanos resulta difícil la adquisición de una computadora propia. Para solucionar esta problemática, los gobiernos de esta región proporcionan infraestructura de cómputo y acceso limitado a Internet a las escuelas públicas en un horario escolar (Muñoz, 2010).

En esta región, aún predominan las teorías pedagógicas de la educación colectivista de Makarenko, la escuela progresiva de Dewey, la Escuela Nueva con Freinet, el método Decroli de Montessori, el constructivismo de Piaget, el paradigma socio-cultural de Vigotsky, la toma de conciencia colectiva de Freire o, el pensamiento complejo de Edgar Morin. Si bien la EV está sustentada en estas teorías, también considera al sujeto separado del objeto de conocimiento, de las relaciones con los demás y de su mismo entorno. Concibe de manera estática al profesor o al libro como poseedores del conocimiento cuyo aprendizaje se centraba en la reproducción del mismo y, no en la creación de nuevo conocimiento (Campos, 2011).

En su lugar se requiere de una educación para toda la vida porque en algunos momentos se está aprendiendo y en otros se está enseñando. Se requiere de un modelo educativo dinámico y que se pueda reproducir a varias escalas. El modelo conectivista está basado en una configuración tipo red abierta. En el centro se encuentra un entorno de aprendizaje personal (ENAP) de cuatro capas. La primera, tiene una conexión directa con el centro coordinador y está constituido por un micro



currículo. La segunda lo integran el micro aprendizaje, la micro enseñanza y el micro contenido que corresponde a módulos de desarrollo práctico que se interrelacionan con la primera capa. La tercera capa integrada las teorías del aprendizaje (conductismo, cognitivism, constructivismo y conectivismo). La última capa muestra las relaciones de micro capacitación con supervisores, tutores, compañeros, estudiantes, pares, máquinas, etc. (Jiménez, 2011).

Este modelos de EV no requiere que el profesor sea un experto en competencias informáticas. Sólo debe de contar con los conocimientos básicos para guiar a los estudiantes por la vida. El modelo debe de motivar la disposición hacia el aprendizaje. Se requiere de un plan formativo del profesor en el cual se indica la intención, la realización del ser humano, la importancia de la alfabetización digital y, “la educación informática para contar con otras maneras de ver el mundo y participar en él, de la afirmación de la identidad en medio de la globalidad, del compromiso en la participación en la Sociedad del Conocimiento (Campos, 2011)”.

Comentarios finales

El proceso de formación del profesor en EV se encuentra en construcción. Los casos de estudio y las experiencias acumulados de los profesores proporcionan insumos para elaborar una teoría sobre la formación del docente en EV. Hasta el momento existen diferentes modelos de formación tanto en los programas de EV, al interior de los establecimientos escolares, así como propuestas de expertos. Se hace necesario intercambiar experiencias e investigar a fondo los problemas que traen consigo las herramientas de las TIC en el ámbito pedagógico.

Referencias Bibliográficas

- CAMPOS CAMPOS, YOLANDA (2011). “Estrategias didácticas para la enseñanza de competencias informáticas básicas”. Ponencia presentada en elXXVII Simposio Internacional de Computación en la Educación. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (SOMECE). México.
- COBO ROMANÍ, CRISTÓBAL Y LUCÍA FERNANDA TELLO DE MENESES, Informe Programa Enciclomedia, México, FLACSO México, 2008.
- CONSTANTINO, GUSTAVO DANIEL Y GUADALUPE ÁLVAREZ, “Conflictos Virtuales, problemas Reales”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 15, no. 44, págs. 65-84.
- DE ALBA, NURIA, “Red Escolar. El transcurrir de sus proyectos”, en Tecnologías y Comunicación Educativas, No. 39, enero-junio 2004, México.
- DE GARCÍA CABRERO, BENIL Y VANIA JOCELYN PINEDA ORTEGA, “La Construcción de Conocimiento en Foros Virtuales de Discusión entre Pares”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 15, no. 44, págs. 86-111.
- FARÍAS MARTÍNEZ, GABRIELA Y, MARÍA SOLEDAD RAMÍREZ MONTOYA (2010), “Desarrollo de Cualidades Reflexivas de Profesores en Formación Inicial a Través de Portafolios de Evidencias”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, no. 44, págs. 141-162.
- García Álvarez, José Luis (2011), “Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje Basados en Sistemas Tutorales Inteligentes Hipermediales”, en Ponencia presentada en elXXVII Simposio Internacional de Computación en la Educación. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (SOMECE). México.
- GIL RIVERA, MARÍA DEL CARMEN (2004), “Modelo de Diseño Instruccional para Programas Educativos a Distancia”, en Perfiles Educativos, Vol. XXVI, No. 104, págs.: 93-114.
- GONZÁLEZ, GEORGINA, ET. AL. “SEC21. Integración de tecnologías al servicio de la educación”, Boletín de Política Informática Núm. 6, Inegi, México, 2003.
- <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/97.pdf>
- <http://catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007/SeguridadHumana/prospectiva%206/revista/numero%203/estpros/comprefu/georgina.htm>



- http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/lecturas_BB/civica/redescolar_habilidades_2007_2012.pdf
- http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/tercera_parte/la_calidad.htm
- Iglesias Cantú, Miguel Angel, Lydia del Carmen Ávila y Francisca García, "Nexus: Estrategia Didáctica como Apoyo a la Docencia", 5to. Foro de Experiencias Docentes en la Formación General Universitaria, UANL, México, 2011.
- ILCE, "Introducción de la Computación Electrónica para la Educación Básica. Proyecto COEBA-SEP", en Tecnologías y Comunicación Educativas, No. 6, febrero-abril, 1987, México.
- JIMÉNEZ CRUZ, JOEL RICARDO, "Hacia un modelo conectivista para la capacitación docente en la educación virtual" en 27vo. Simposio Internacional de Computación en la Educación -SOMECE-, México, 2011.
- LIRA, R. ADRIAN, "Retos, Oportunidades y Reorientación de la Política Digital", en Educación, Ciencia, Tecnología y Competitividad, Cámara de Diputados-Miguel Ángel Porrúa-UNAM, México, 2007.
- MARTÍNEZ FALCÓN, PATRICIA, "Formación Docente en Línea. Una Experiencia exitosa de Aprendizaje Combinado: h@bitat Puma", en 27vo. Simposio Internacional de Computación en la Educación -SOMECE-, México, 2011.
- MUÑOZ FLORES, JAIME, "El Papel Fundamental De Internet2 para el Desarrollo de los Entornos Virtuales de Aprendizaje y su Impacto en la Brecha Digital", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Marzo 2010, Vol. 15, Núm. 44, Pp. 17-33
- RODRÍGUEZ DE ITA, SANTA SOLEDAD, "Maestra, ¡Vamos a Odiar al Face!", en 27vo. Simposio Internacional de Computación en la Educación -SOMECE-, México, 2011.
- ROSENBERG, MARC J. (2001). E- learning. Estrategias para transmitir conocimiento, en la era digital, Colombia, Mc Graw Hill.
- SEP, Enciclomedia. Libro en Blanco, SEP, México, 2006.
- SEP, Evaluación de la fase experimental del proyecto "Aula Telemática", Subsecretaría de Educación Básica, México, 2011.
- SEP, Lineamientos de Operación del Programa Enciclomedia, SEP, México, **2005**.
- SOTELO NAVA, ABRAHAM, "e-Gobierno: una estrategia para la innovación gubernamental", en *Boletín de Política Informática No. 3, Año XXV, INEGI, 2002*.
- VIDALES DELGADO, ISMAEL, El Programa Enciclomedia en las escuelas primarias de Nuevo León, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL), México, 2005.
- VILLALOBOS HERNÁNDEZ, MARÍA MAGDALENA Y, SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA, "Consideraciones acerca de la formación de docentes-tutores virtuales" en 27vo. Simposio Internacional de Computación en la Educación -SOMECE-, México, 2011.
- www.hdt.gob.mx/hdt/assets/HDT/Evaluacionexterna2009.pdf

Reseña Curricular de la autoría

Carlos Martínez Padilla es Doctor de Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) sede México; maestría en Ciencias Sociales del Trabajo por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; licenciatura en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ex Coordinador de los Perfiles Profesionales de Egreso de la Coordinación de Universidades Politécnicas (CUP) adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ex colaborador del proyecto de investigación Conacyt "El Desarrollo Endógeno desde la Perspectiva de Luhmann". Ha impartido cursos y, dirigido tesis de grado a nivel de licenciatura y maestría en distintas Instituciones de Educación Superior (IES) del sector público y privado. Ha presentado diversas ponencias en foros académicos nacionales e internacionales en temas relacionados con la educación superior, la política pública (*governance*), las competencias profesionales y, culturas ocupacionales. Actualmente se desempeña como profesor investigador de la



Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSYDSH).

Martha Leticia Cabello Garza es Doctora en Filosofía en Trabajo Social con especialidad en Políticas Comparadas de Bienestar Social de la School of Social Work University of Texas in Arlington. Maestría y licenciatura en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Ha sido coordinadora de Depto. De Exámenes Profesionales: 1994-2000; responsable del Programa de Tutoría Académica de la División de Postgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano y; profesora investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano en la UANL desde 1985. En el Ministerio de Salubridad y Asistencia ha sido promotora, secretaria de acción femenil y coordinadora de la estancia infantil. Ha publicado diversos artículos y libros tanto nacionales como internacionales sobre la obesidad.



DISEÑO DE UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL ÁMBITO DE LA CREACIÓN Y EL DISEÑO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Osuna-Perez, Fernando

Dpto. de Urbanística y Ordenación del Territorio, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad de Granada. Avda. de Andalucía 38, C.P.18071 Granada. ESPAÑA. ferospe@ugr.es

Abarca-Alvarez, Francisco Javier

Dpto. de Urbanística y Ordenación del Territorio, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad de Granada. Avda. de Andalucía 38, C.P.18071 Granada. ESPAÑA. fcoabarca@ugr.es

Resumen: En este contexto, la Enseñanza Superior se plantea varios retos fundamentales, como son la necesidad de un nuevo paradigma en la distribución y acceso del conocimiento, acercamiento entre la formación académica y formación profesional y la innovación social que se produce espontáneamente en la sociedad potenciada por las TICs. Los nuevos entornos de aprendizaje deben basarse en el conectivismo y permitir la comunicación entre usuarios activos que crean un conjunto ordenado de objetos de aprendizaje granulado. La plataforma web que se presenta ha sido concebida como un entorno virtual de aprendizaje con diseño granular repositado y dinámicas sociales, caracterizado por ser abierto, participado, colectivo e interactivo. Surge como un espacio formativo-colaborativo abierto, destinado a personas interesadas en participar en el análisis, elaboración, y crítica de propuestas innovadoras en el medio físico; en las escalas arquitectónica, urbana y territorial, con una fuerte presencia de la componente gráfica.

Palabras clave: entorno virtual de aprendizaje, creatividad social, objetos de aprendizaje, granularidad.



Introducción

Desde hace años venimos observando una continua evolución en las formas de comunicación entre personas, en una transformación hacia una sociedad postindustrial basada en la información y el conocimiento (Flores Pacheco, Galicia Segura, & Sánchez Vanderkast, 2007). En este momento estamos inmersos en una sociedad en red de ciudadanos conectados (Castells & Muñoz de Bustillo, 2006) que consumen y generan conocimiento al mismo tiempo, es decir, se convierten en prosumidores de una sociedad de la ubicuidad (Islas-Carmona, 2008).

En este contexto, la Enseñanza Superior se plantea varios retos fundamentales, como son la necesidad de un nuevo paradigma en la distribución y acceso al conocimiento; frente al predominio actual del modelo industrial en educación, basado únicamente en un conocimiento empaquetado (Andión Gamboa, 2002) -poco accesible- que dificulta, cada vez más, la motivación individual del estudiante. El profesorado, a su vez, ve frustrado su objetivo de diseñar y transmitir contenidos adecuados a la formación de profesionales, necesitados de nuevas capacidades aptitudinales que les permitan desenvolverse en el nuevo modelo informacional (Mayoral i Arqué, 2007).

El segundo reto es el del cada vez más demandado y necesario acercamiento entre la formación académica y formación profesional (De la Fuente Arias, 2003), así como la necesidad de un acercamiento profesional del mundo académico a la vez que el entorno profesional requiere de un aprendizaje permanente como opción para renovarse y actualizar la capacitación de los profesionales (Leibowicz, 2000).

El tercer reto es el de la necesaria innovación que, parece, sólo puede producirse en el seno de estructurados laboratorios –innovación tecnológica-, mientras muchas empresas empiezan a mirar “fuera de sus paredes” para capitalizar ideas derivadas de la innovación social que se produce espontáneamente en la sociedad y que las TICs han potenciado considerablemente (Echevarría, 2008).

En este contexto, están surgiendo nuevos métodos de aprendizaje basados en el uso de las TICs, que utilizan las redes -aprendizaje conectado-, la combinación aula física y virtual -aprendizaje híbrido- y la experiencia personal de cada individuo -aprendizaje informal- (Osorio Gómez, 2011; Reig Hernández, 2010). En este contexto surgen los denominados Entornos Personales de Aprendizaje (Adell Segura & Castañeda Quintero, 2010), donde cada estudiante utiliza un conjunto de herramientas para acceder, clasificar y crear contenidos.

Los nuevos entornos de aprendizaje deben basarse en el conectivismo (Siemens, 2010), permitir la comunicación entre usuarios activos -profesores y alumnos- que crean un conjunto ordenado de Objetos de Aprendizaje (Iriarte Navarro, Marco Duch, Morón Martín, Pernías Peco, & Pérez Sancho, 2011). Dichos objetos tienen diferente nivel de autonomía con respecto a otros objetos y a su vez pueden estar compuestos de otros objetos más concretos o, por el contrario pertenecer a un objeto mayor y por tanto, tenerse en cuenta su granularidad (Cuadrillero Menéndez, Serna Necedal, & Hernando Corrochano, 2007). A esto se añade la inminente introducción de la Web Semántica en los Entornos de Aprendizaje Inteligente (Jovanović, Gašević, Torniai, Bateman, & Hatala, 2009), que facilitará la articulación de los nuevos paradigmas de la educación -creación, mantenimiento y permanencia del conocimiento- en entornos de interacción social (Muñoz Arteaga, Álvarez Rodríguez, & Osorio Urrutia, 2006), así como la personalización de los ambientes de aprendizaje (Leal Fonseca, 2011).



La necesidad de un entorno de aprendizaje participado

Un equipo de profesores de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Granada lleva varios años trabajando en modelos de aprendizaje en la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo donde las componentes técnica y de diseño van de la mano de una actitud creativa e innovadora.

Tras varias experiencias docentes de hibridación entre entornos físicos y virtuales en años anteriores, probando con diferentes herramientas virtuales de diversa orientación –desde las más jerarquizadas a las de carácter social-, se observaban las siguientes necesidades:

- Hacer visible el trabajo creativo –predominantemente gráfico proyectual- que desempeñan los estudiantes cada curso, de manera que esté permanente accesible para éstos, los profesores y el resto de la Red.
- Optimizar los esfuerzos del profesorado de cara a fusionar su actividad investigadora y docente, cooperar con otros colectivos académicos con intereses parecidos o instituciones a las que puedan ser de utilidad.
- Posibilitar la reutilización de materiales docentes, de contenidos propios y ajenos para abrir nuevos campos en la investigación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de este tipo de materias.
- Romper barreras institucionales que ralentizan los procesos de formación, creación, innovación, resultados y comunicación de proyectos y propuestas, facilitando un acceso directo no solo a resultados.
- Incentivar debate y/o crítica permanentes que trascienda la atención tutorial tradicional profesor-alumno que se ha mostrado insuficiente en tiempo e intensidad para lo reducido del espacio aula, por lo que es necesario diseñar protocolos de comunicación permanente entre alumnos y profesores, además de cualquier otra persona o institución interesada.

Mediante un Proyecto de Innovación Docente hemos podido diseñar una herramienta virtual polivalente que nos permite enraizar objetos de aprendizaje creados o reutilizados, con el objetivo de afrontar colectivamente proyectos o retos que nuestro equipo u otros colectivos quieran afrontar.

El diseño del concepto

La plataforma web se concibe como un entorno colaborativo de elaboración de proyectos-retos, concebida como un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje con diseño granular repositado con dinámicas sociales.

Surge como un espacio colaborativo abierto, destinado a personas interesadas en participar en el análisis, elaboración, y crítica de propuestas innovadoras en el medio físico; en las escalas arquitectónica, urbana y territorial.

Al estar orientada como un entorno educativo abierto, puede utilizarse por cualquier otro equipo de cualquier Universidad, Colectivo comprometido o Institución que tenga un proyecto o reto en la materia.

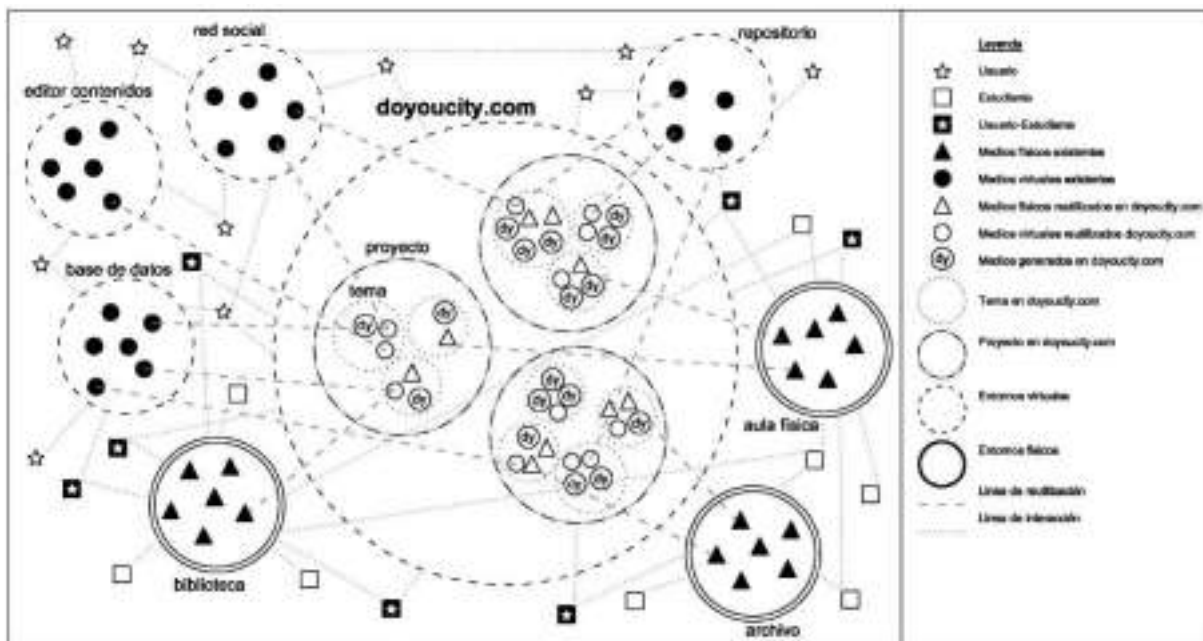


Figura1. Conceptualización de doyoucity.com. Fuente: Elaboración propia.

El diseño de la arquitectura Web.

Para el diseño de las herramientas que configuran el portal y su configuración se analizaron diferentes redes sociales y herramientas en la nube existentes que pudieran servir de referencia para el diseño de las propias o para su integración. Se distinguen varios grupos de herramientas de referencia según las características requeridas:

- Multiedición. Herramientas que incorporan diferentes tipos de herramientas de edición en la nube dentro en una sola plataforma como Google Drive® y Thumbr®; la primera orientada a ofimática y la segunda a elementos multimedia.
- Geográfica. Por la importancia que adquiere la visualización de un lugar geográfico vinculado a una entrada a través de un mapa, que a su vez se organiza con otras entradas en torno a temas, la herramienta Meipi® sirvió de inspiración.
- Interacción social. La importancia de vincular la web a las grandes redes de interacción social como Facebook® o Twitter® y otras que, aunque no tan extendidas nos interesaban por priorización de la componente gráfica sobre la escrita, como son Pinterest®, Scoop.it® e Instapaper®, con las que es posible interactuar.

También es importante reseñar la importancia de un diseño con Código Abierto que pudiera ser utilizado por cualquier comunidad de programadores y usuarios para la mejora e innovación de la propia plataforma o el diseño de otras herramientas derivadas.

Diseño de la Granularidad de los objetos de aprendizaje

Por la orientación del portal doyoucity.com, se hace muy importante el diseño escalár de los objetos de aprendizaje. Es por ello que el conocimiento generado se puede consultar y reutilizar en distintos niveles granulares. En primer lugar la herramienta permite la creación de entornos de proyecto o doyoucities donde se define un proyecto o reto a llevar a cabo que, a su vez se puede organizar por temas que tienen su propio enunciado, lo que constituyen respectivamente las redes de objetos y colecciones de objetos. Dentro de cada tema, el Usuario Participante tiene a su disposición diversas



herramientas para expresar o realizar aportaciones a través de distintos tipos de Entrada. Actualmente existen cuatro tipos de Entrada:

- Entrada Blog. Es la herramienta más flexible. Permite la introducción de texto mediante un editor, así como imágenes y videos hiperenlazados y la inserción de código html incrustado de otras webs sociales para poder visualizar su contenido.
- Entrada Panel. Consiste en una herramienta de visualización de material gráfico de gran formato que permite hacer zoom y desplazarse emulando el tipo de visualización del panel, consistente en poder pasar de la observación del todo a la del detalle, de manera plástica y agradable
- Entrada Fotolog. Está dirigida a mostrar una serie de imágenes que, por su temática, merecen verse una a continuación de la otra. El autor de la entrada deberá escribir además el título, comentario y fuente de cada fotografía.
- Entrada de Enlaces Externos. Cuando Se trata de la inserción de enlaces a contenidos externos - ya editados- que por su interés merece la pena acceder a ellos íntegramente.

La permanencia, identidad y accesibilidad de los objetos de aprendizaje

En el diseño de la plataforma se ha tenido en cuenta la importancia de la identificación de cada uno de los objetos de aprendizaje, sea cual sea su granularidad, asociando una URL para cada uno de ellos que permanece en el tiempo a modo de huella digital.

Por otra parte, cada Proyecto, tema o entrada, sea de un tipo u otro está asociado a una serie de metadatos que hay que rellenar previamente, como son un título, una descripción o resumen, unos tags o palabras clave, una o varias ubicaciones geográficas asociadas al contenido, sobre una base cartográfica digital. Además se obliga a asociar una pequeña imagen que hace de iconografía para representar gráficamente la entrada.

Todas las Entradas de los usuarios se almacenan en un servidor propio y son descargables o indexables en cualquier red social comercial por cualquier usuario visitante en cualquier momento durante la navegación, lo que fomenta la reutilización de todos los objetos de aprendizaje.

Todos los objetos de aprendizaje por tanto, están repositados, tienen una identidad individual y colectiva potente y son accesibles fácilmente a través de varios métodos, desde la navegación dentro de un proyecto desarrollado en la plataforma, hasta una simple búsqueda en cualquier buscador comercial existente, pues se ofrecen muchos metadatos indexables asociados a cada objeto. La problemática que genera la obligatoriedad de rellenar una serie de datos previos a realizar una Entrada o crear un Proyecto y el correspondiente tiempo, se verá recompensado por una mayor accesibilidad a los contenidos y una mayor implicación del usuario en su aportación.

Los roles de los sujetos

El diseño del Entorno de Aprendizaje doyoucity.com provoca cambios en los roles profesor-alumno tradicionales que, aunque parecen sutiles, necesitan de un entrenamiento.

Actualmente existen en esta Web los siguientes roles de usuario.

- Usuarios Visitantes: Pueden navegar y consultar contenidos pero no pueden participar activamente, ya que para ello deben registrarse.



- Usuarios Participante: Es el usuario Registrado en la Plataforma que puede participar en cualquier doyoucity, según el enunciado que proponen los coordinadores-promotores, a través de entradas de diversa naturaleza. También puedes contar con otros usuarios para firmar una entrada colectivamente. Además, puedes comentar las entradas de otros usuarios, valorarlas y hacerlas Favoritas, así como sindicar contenidos y enlazarlos a otras redes sociales.
- Usuario Coordinador: Como Usuario Coordinador puedes además abrir nuevos espacios de trabajo o doyoucities para lo que tendrás que introducir una serie de información que describa perfectamente el tipo de proyecto o reto que se quiere afrontar, como son el título, resumen, objetivos, duración, localización geográfica, imagen representativa, tags, otros coordinadores y el enunciado.
- Usuario Administrador: Este usuario tiene permiso para acceder, editar y eliminar todo tipo de objetos de aprendizaje (proyectos, temas y entradas), crear y dar permisos a todo tipo de usuarios
- Usuario Maestro: Es el que tiene acceso a los servidores físicos donde se aloja doyoucity.com y todos los contenidos que se producen.

Esta herramienta transforma al alumno/a en un usuario participante en un proyecto y por tanto corresponsable de la consecución del mismo que, a su vez está coordinado por un promotores del proyecto que van a ser los profesores., produciéndose una transformación de la relación profesor-alumno hacia la generación de conocimientos entre usuarios coordinados. Además, en doyoucity.com, los usuarios pueden ir cambiando de rol según su nivel de participación y su interés por afrontar nuevos proyectos, pudiendo pasar de Usuarios Visitantes a Usuarios Participantes, hasta ser Usuario Coordinador.

El diseño de la participación

La plataforma ha sido desarrollada con una componente social diversa para permitir que los usuarios interactúen entre sí. Los niveles de participación e interacción se producen de las siguientes formas:

- Cualquier proyecto o entrada permite la coautoría y por tanto la edición colectiva.
- Las entradas pueden ser comentadas por los usuarios de la plataforma.
- Cualquier entrada de la plataforma puede ser marcada por cualquier usuario como Favorita.
- Las entradas pueden ser valoradas por usuarios no autores y por coordinadores de proyectos.
- A partir de las valoraciones de las entradas de un usuario se establece su valoración media.

El diseño del Entorno de Usuario

Los entornos de usuario en doyoucity.com tienen una triple componente de diseño:

- Como usuario con una identidad que, al igual que en una red social, se hace fundamental para su integración en la comunidad de usuarios de un proyecto o de todo el portal y por lo que es importante tener la posibilidad de presentar una serie de características que lo identifican frente a los demás. En este sentido se dispone del nombre completo, nombre de usuario, una imagen de avatar y un cuadro estadístico con el número de Entradas realizadas, valoración media por parte



de la comunidad, número de comentarios realizados y recibidos, así como un mapa con la nube de entradas que ha realizado ubicadas geográficamente.

- Como e-portfolio personal al generarse automáticamente una visualización en mosaico de todas las entradas que un usuario ha realizado, los proyectos en los que ha participado y las entradas de otros usuarios que éste hace favoritas.
- Como Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) en Red, al definir cada usuario que tipo de entradas y herramientas utiliza, sean de las propias del portal o incrustadas a través de otras herramientas en la Red.

El nivel de relevancia de un usuario se basará en su nivel de participación, la calidad de sus aportaciones y la capacidad de interactuar con otros usuarios y herramientas de doyoucity.com u otras plataformas.

El diseño de la interacción del usuario con ésta y otras plataformas

La interacción con el usuario ha sido un reto importante a tener en cuenta. Al tratarse de un entorno donde lo gráfico tiene gran relevancia, las herramientas de visualización e interacción del usuario debían adaptarse al tipo de medio que fuera a utilizarse en cada entrada. Existe visualización con zoom para las Entradas Panel, tira fotográfica para las Entradas Fotolog, y la flexibilidad total en la edición en las Entradas Blog.

Actualmente la Web puede interactuar con las redes sociales Facebook®, Twitter® y Pinterest®, puede syndicar contenidos a través de RSS y puede incrustar cualquier código de otras webs para poder visualizar su contenido.

Conclusiones

Los entornos virtuales de aprendizaje deben ser: abiertos, participados, colectivizados e interactivos entre herramientas propias y externas.

Los objetos de aprendizaje deben ser: diseñados granularmente, repositados -o debidamente incrustados-, accesibles y reutilizables.

Los contenidos deben ser revisados por los propios usuarios participantes con la experiencia que van adquiriendo durante el proceso de participación en un proyecto y gracias a la inteligencia colectiva del sistema integrado de participación entre usuarios, que deben ser potenciados por los usuarios con experiencia o coordinadores.

Los métodos de creación de contenidos y participación entre el colectivo que en ellas se desarrollen deben ser explicados antes y durante el proceso de desarrollo pues es con este nivel de flexibilidad y adaptación cuando los resultados ganan en calidad, precisión y participación.



Referencias Bibliográficas

- ADELL SEGURA, J., & CASTAÑEDA QUINTERO, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Roma: Marfil y Roma TRE Università degli studi.
- ANDIÓN GAMBOA, M. (2002). La universidad nodo como modelo universitario. *Tiempo Laberinto*, IV(24), 22-25.
- CASTELLS, M., & MUÑOZ DE BUSTILLO, F. (2006). *La sociedad red : una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUADRILLERO MENÉNDEZ, J. A., SERNA NOCEDAL, A., & HERNANDO CORROCHANO, J. (2007). *Estudio sobre la granularidad de objetos de aprendizaje almacenados en repositorios de libre acceso*. Paper presented at the IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE-2007), Bilbao.
- DE LA FUENTE ARIAS, J. (2003). ¿ Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. *Papeles del psicólogo*, 86, 34-41.
- ECHEVARRÍA, J. (2008). El manual de Oslo y la innovación social. *Arbor*, 184(732), 609-618.
- FLORES PACHECO, A. L., GALICIA SEGURA, G., & SÁNCHEZ VANDERKAST, E. (2007). Una aproximación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 19-28.
- IRIARTE NAVARRO, L., MARCO DUCH, M., MORÓN MARTÍN, D., PERNÍAS PECO, P., & PÉREZ SANCHO, C. (2011). Generación de una biblioteca de objetos de aprendizaje (LO) a partir de contenidos preexistentes. *Revista de Educación a Distancia*, nº monográfico 2, 10.
- ISLAS-CARMONA, J. O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad The Prosumer: The Communicative Agent of the Ubiquitous Society. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39.
- JOVANOVIĆ, J., GAŠEVIĆ, D., TORNIAI, C., BATEMAN, S., & HATALA, M. (2009). The Social Semantic Web in Intelligent Learning Environments: state of the art and future challenges. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 273-309. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10494820903195140>
- LEAL FONSECA, D. E. (2011). Ambientes personales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente. In M. Báez, J. M. García & G. Rabajoli (Eds.), *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje* (pp. 139-166). Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública.
- LEIBOWICZ, J. (2000). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua* (Vol. 9). Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo/CINTERFOR.
- MAYORAL I ARQUÉ, D. (2007). *La educación en la modernidad radicalizada: crónica de un desencuentro*. Paper presented at the La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación, Logroño.
- MUÑOZ ARTEAGA, J., ÁLVAREZ RODRIGUEZ, F. J., & OSORIO URRUTIA, B. (2006). Objetos de aprendizaje integrados a un sistema de gestión de aprendizaje. *Apertura*, 6(3), 109-117.
- OSORIO GÓMEZ, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 58, 29-44.
- REIG HERNÁNDEZ, D. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 98-113.
- SIEMENS, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. In R. Aparici (Ed.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-90). Madrid: UNED.



Reseña Curricular de la autoría

Fernando Osuna-Perez es Arquitecto especialista en Urbanismo, Ordenación del Territorio y Planificación Ambiental por la Universidad de Granada. Imparte docencia en materias de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Granada. Actualmente participa en diversas investigaciones en el ámbito del proyecto urbano y la ordenación del territorio, en convenio con diversas administraciones locales y regionales, como miembro del Laboratorio de Urbanismo y Ordenación del Territorio. Realiza su Tesis Doctoral sobre entornos fluviales de la zona Euro-Mediterránea. Paralelamente desarrolla su actividad profesional como arquitecto urbanista.

Francisco Javier Abarca-Alvarez es Doctor (2011) y Arquitecto (2001) por la Universidad de Granada (España). Es profesor de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura desde 2002. Ha sido profesor invitado en las Universidades de Génova (2003) y Roma Tre (2009); investigador invitado en la Eindhoven University (2010) y en la Technische Universität Berlin (1997). Ha recibido premios de Arquitectura y Urbanismo mediante concursos públicos de edificaciones singulares en Puente Genil (Córdoba), Granada o San Pedro del Pinatar (Murcia) entre otros y exponiéndose su obra en diversas exposiciones entre las que destaca la Feria Internacional ARCO 2002.



UN RETO INNOVADOR: LA VIDEOCLASE EN EL ÁMBITO DE LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Ramos Corpas, Manuel Jesús

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mjramcor@upo.es

Castillo García, Manuel

Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte. Servicio de Inspección Educativa. Avda Ronda del Tamarguillo s/n. Sevilla, ESPAÑA manucastillogar2003@hotmail.com

Resumen: Se presenta una innovación tecnológica consistente en “**impartir docencia**” a través de estructuras digitales que ofrezcan la posibilidad de interconectar varios centros para compartir recursos e interactuar con distintos contextos. El desarrollo de las redes informáticas ha permitido que un profesor pueda dirigirse hacia un foro diverso de alumnos, sin necesidad de su presencia física, sino virtual, a través de la videoclase. Se consideran los elementos necesarios y sus características técnicas, se revisan las variables a tener en cuenta para llevarla a cabo en un centro educativo, se analizan ventajas e inconvenientes y finalmente se establecen algunas conclusiones sobre lo expuesto.

Palabras Clave: Innovación, eficiencia, codec, videoclase, nuevas tecnologías.



El objeto de esta ponencia es presentar una innovación tecnológica consistente en “**impartir docencia**” a través de estructuras digitales que ofrezcan la posibilidad de interconectar varios centros para compartir recursos e interactuar con distintos contextos, como dice Gallego (2003) *“Desde la invención de la imprenta no se había producido un fenómeno social y tecnológico tan importante en el área de la comunicación como el invento de Internet”*.. Hoy más que nunca, debido a la necesidad urgente de administrar hasta el último de los céntimos de la Administración Pública, se requiere de la “**eficiencia**” en la utilización de todos los recursos didácticos de que dispone el sistema educativo; no es de recibo que en una era digital como en la que estamos, alumnos de unos centros no puedan “aprender” ciertos contenidos o experiencias por falta de “recursos”, y que otros centros con más medios económicos dispongan de esos materiales sin la posibilidad de poder ser utilizados por otros centros.

La preocupación por la mejora tanto en los procesos de enseñanza como en los resultados ha sido una constante en la realidad educativa. Hoy día, y quizás más que nunca las evaluaciones externas (informe PISA, Evaluación de Diagnóstico, etc.), están haciendo que los Estados sientan la necesidad de mejorar sobre todo los resultados escolares. Armonizar resultados y procesos es el objetivo máximo que debe tener la enseñanza, utilizando el conjunto de recursos que estén a disposición en un momento determinado y teniendo en cuenta las restricciones presupuestarias a que se están viendo abocados los sistemas educativos modernos. La educación a distancia va a jugar un papel importantísimo en los nuevos tiempos, en los que el envío postal por correspondencia quedó para la historia.

Hoy se ponen en juego las redes informáticas por las que un profesor puede dirigirse hacia un foro diverso de alumnos, sin necesidad de la presencia física, sino virtual. Las estrategias utilizadas en principio no fueron las más satisfactorias para poner en práctica los avances conseguidos en la era digital, confundiéndose la informática como fin más que como medio para alcanzar conocimientos; hoy día parece que se ha superado esta tendencia en la mayoría de los centros y por la mayoría del profesorado, que aunque con alguna reticencia, ha visto como las ventajas superan con creces a los inconvenientes, por otro lado la normativa vigente prescribe la utilización de las TIC en todas las materia y áreas lo que ha contribuido a la “normalización “ de los medios.

Durante muchos años, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora del profesorado que ha luchado por introducir prácticas novedosas. La experiencia nos dice que los procesos de innovación en los centros normalmente se reducen a profesorado que se incorpora con formación en un campo determinado e intenta llevar a cabo un “proyecto particular”, potenciado por el campo científico de partida. Este esfuerzo no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen al abandonar estas personas la institución en la que se encuentran.

La utilización eficiente y de forma racional de los recursos didácticos en nuestros centros debe ser gestionada por la administración en el sentido más racional posible, no se concibe hoy que en cada centro se disponga del conjunto de materiales didácticos al objeto de mostrar experiencias. Los recursos deben estar donde se saca de ellos el máximo rendimiento. En la mayoría de los Institutos de Secundaria no existen bancos de prueba de neumática. El motivo no es otro que el económico; una instalación completa con todos los accesorios puede llegar a unos 6.000 €; por ello sólo existen en los Institutos cuyo bachillerato tiene la modalidad de tecnología industrial. No obstante el currículum establece que los conocimientos de neumática son obligatorios para la enseñanza secundaria obligatoria, luego la única manera de trabajar estos contenidos en aquellos institutos que carezcan de este tipo de instalaciones es de forma teórica, es decir la modalidad de la clase magistral” imperante desde Roma.



Ya existe la tecnología apropiada, por la cual los alumnos pueden interactuar con un profesor de otro centro con unas instalaciones apropiadas, que físicamente maneje los pistones, las válvulas y que pudieran ver, preguntar y resolver las dudas mediante la experimentación “**in situ**”. Se apuesta por un nuevo reto, la “**VIDEOCLASE**”, que será parecida a una videoconferencia, pero con sus connotaciones singulares que la diferenciará.

El nuevo paradigma al que ineludiblemente estamos abocados dependerá en gran parte de la voluntad del profesorado para la utilización de nuevas estrategias y metodologías que requieren la utilización de estructuras digitales y nuevas tecnologías. No podemos olvidar que las innovaciones que parten desde arriba sin tener en cuenta las cotas más bajas tienden al fracaso, por ello, la formación del profesorado y el liderazgo de los equipos directivos para implementar en sus centros nuevas estrategias y metodologías será imprescindible. Esta nueva propuesta modifica la relación alumno-profesor, se produce un cambio profundo en la organización del centro: incremento de aulas con los recursos tecnológicos apropiados; nueva concepción de “la clase magistral”, etc ; todo ello deberá ser aprobado por los órganos competentes y plasmado en los documentos institucionales. Estos serán los puntales básicos para que cualquier tipo de innovación pueda dar resultados.

Definición de la innovación

La videoclase como un nuevo reto docente podrá tener unas posibilidades educativas enormes, puesto que permite una interacción permanente, en tiempo real, con imagen y sonido entre diferentes puntos, haciendo posible que, diferentes profesores, diferentes alumnos, diferentes centros escolares, etc. participen en el proceso de comunicación sin necesidad de desplazamiento alguno.

Su uso es aún muy limitado en el campo de la educación en nuestro país, pero con la proliferación de redes de comunicación (RDSI, satélites, etc.) el uso de este sistema se hará cada vez más corriente, sobre todo, en el sector universitario y de forma particular en los servicios de educación a distancia. Y será así porque se trata de un sistema que no requiere grandes conocimientos técnicos para su manipulación, ya que su manejo es simple, transparente y porque su coste empieza a ser asequible.

No obstante transmitir conocimientos a través de este medio supondrá, un cambio en cuanto a la metodología tradicional aplicada en los sistemas presenciales de enseñanza—**clase magistral**—. Esta nueva innovación necesitará formas distintas de interacción, diferente comportamiento físico, distintas maneras de presentar la información y diferentes formas de juzgar los mensajes que se puedan transmitir en ambas direcciones.

El profesorado deberá formarse obligatoriamente en el manejo de esta tecnología, de forma tal que conozca los elementos que la componen, nuevas formas de presentación de contenidos, diseño de materiales curriculares acordes con la tecnología, nuevos roles de relación alumnos-profesores, nuevos escenarios físicos, ya que se sustituye el aula convencional por un simple despacho o sala preparada, etc.

Podríamos definir la videoclase como un sistema de comunicación entre docente y discentes que permite mantener de forma activa varios focos educativos distantes, utilizando un hardware y software apropiados. Esta comunicación se realiza en tiempo real, vía telefónica, y se transmite tanto la imagen como el sonido, en ambos sentidos. Los interlocutores se ven y se hablan como si estuvieran en la misma sala de reuniones, a la vez que se pueden intercambiar datos, fax, información gráfica y documental, vídeo, diapositivas, etc.



La videoclase puede ser punto a punto, es decir, cuando se realiza entre dos lugares distantes, o multipunto, cuando la organización sea entre varios centros. En el primer caso cada punto dispone de una consola que controla las diferentes funciones: como el movimiento de la cámara, el foco, el sonido, etc. y cada lugar observa el otro a través de sus respectivos monitores. En el sistema multipunto no es posible lograr la denominada "presencia continua", es decir, todos los usuarios no pueden verse simultáneamente entre sí. En cada momento dado, sólo se puede ver a una persona.

Elementos y características técnicas

Monitores.-un monitor es un periférico de salida que muestra la información de forma gráfica de una computadora. En cada monitor se puede ver una ventana que muestra el conjunto de multipuntos. La medida recomendada es de 35".

Cámara.- Es la que va a captar la imagen de los participantes para transmitirla al otro extremo. Estas cámaras pueden ser fijas o motorizadas, y suelen estar situadas, bien encima del monitor, bien debajo de éste, cuando se trata de sistemas compactos.

Micrófono.- (Entrada de audio). Pueden ser de sobremesa, de mano, sin hilos, etc.

Codec.- El hardware y/o software que realiza esta compresión es conocido como codec (codificador-decodificador). Para ello el flujo de información digital -de unos y ceros- es subdividido en paquetes codificados. Es la unidad de codificación/decodificación. Se encarga de comprimir/descomprimir la señal analógica que va a ser transmitida a través de la red digital.

Implementación de la innovación en los centros educativos

El uso de esta tecnología por parte de profesores y alumnos supondrá la necesidad de un mínimo proceso formativo, sobre todo por parte del profesor, ya que este nuevo sistema de comunicación será eficaz cuando el profesor lo entienda como una herramienta más, en su quehacer profesional.

Variables a tener en cuenta para la puesta en práctica de la innovación

Seguendo a Oliver Ribas (2002) las variables serían las siguientes:

- a) Número de alumnos por aula.
- b) Duración de las unidades didácticas que se van a impartir.
- c) ¿Cómo se reproduce mejor la atmósfera de la clase presencial? (En este factor tienen importancia fundamental consideraciones como el tamaño del aula, el número de alumnos, el hecho de que se efectúe una proyección única sobre pantalla grande, a la que han de atender todos los alumnos, o de que éstos se dividan en grupos y reciban la transmisión a través de monitores).
- d) ¿Cuándo y cómo se debe interrumpir, -si es que se debe hacer-, la explicación del profesor para efectuar una consulta?.
- e) ¿Cómo han de manejarse los medios para que el posible diálogo que se entable a continuación pueda llegar a todos del modo más natural posible?
- f) ¿Se puede "manipular" la imagen o imágenes que se reciben de modo independiente en cada aula, o se hace de forma que todas las aulas reciban las mismas imágenes, con las mismas características, al mismo tiempo?



- g) Y, si se permite la "manipulación" individualizada de las imágenes recibidas, ¿cómo puede controlar el profesor el mensaje que llega al alumno en un momento determinado?.

Implícitas en estos interrogantes se presentan dos necesidades básicas: la motivación de los alumnos y la preparación del profesorado. Respecto a la primera, la motivación de los alumnos, es fundamental informarles de la experiencia a que van a ser sometidos, cuáles van a ser los medios técnicos, las materias, la duración, los coparticipantes en la experiencia, los profesores, etc. Respecto a la segunda, la experiencia contempla un período previo de selección de profesores, materias y de estudio conjunto de metodología, así como del material pedagógico más adecuado para acompañar la clase (apuntes, transparencias, vídeo...) y una formación específica que les prepare para impartir clases a través de una cámara.

Este enfoque individual de la innovación no suele conseguir cambios efectivos, ya que las estructuras permanecen intactas y lo que pretende ser un elemento dinamizador puede ser visto como una invasión a la estabilidad y generar anticuerpos respecto a lo que se pretende. Asumir la dimensión colectiva de la innovación supone entender las necesidades de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten, en consecuencia, la difusión de los planteamientos innovadores (Ferrerres y Gairín, 1999).

Buenas prácticas para una videoclase por parte del profesor

"La enseñanza fundada en la memorización de los hechos desaparecerá y se hará hincapié en el desarrollo de las competencias necesarias para manejar un volumen muy creciente de informaciones, de forma lógica y pluridisciplinar. Los alumnos deberán aprender a elegir y a explotar la información" (UNESCO, 1990: 128).

Alonso y Gallego (1996), nombrados por el profesor Fernández Muñoz (2009) en su artículo *"El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades en la formación del profesorado"* nos dicen que los docentes de nuestros días deben desempeñar quince funciones básicas de las cuales se desprenden interesantes propuestas para su formación y perfeccionamiento:

- a) Favorecer el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo.
- b) Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje.
- c) Estar predispuestos a la innovación.
- d) Poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular.
- f) Aplicar los medios didácticamente.
- g) Aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de información.
- h) Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos (icónicos, cromáticos, verbales...).
- i) Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación.
- j) Valorar la tecnología por encima de la técnica.



- k) Poseer las destrezas técnicas necesarias.
- l) Diseñar y producir medios tecnológicos.
- m) Seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos.
- n) Organizar los medios.
- o) Investigar con medios e investigar sobre medios.

En la línea de Cabero (2010) y Oliver Ribas (2002), resumiríamos las siguientes:

- a) Planificar y ensayar la presentación.
- b) Toma de contacto con los equipos previamente. Es necesario que el profesor se familiarice con los recursos, y sepa solucionar cualquier problema que pueda plantearsele.
- c) Es necesario seguir las mismas pautas de gesticulación “comunicación no verbal” que en las clases magistrales. En algunas ocasiones solo el lenguaje no dice nada, es necesario una serie de códigos de comunicación para mejorar la expresión.
- d) Vocabulario fluido, adecuado rico en imágenes, claridad, concreción en el mensaje y en las ideas centrales, ser concisos y directos en los temas, adaptarse al nivel cultural del alumnado (contexto). Vocalización correcta, habla con el debido ritmo, cercano a los micrófonos, etc.
- e) En cuanto al volumen debe ser el adecuado, ni muy fuerte que moleste al oyente ni que no pueda apreciarse el mensaje, con ritmo adecuado, poniendo énfasis en las ideas importantes y señalando las ideas principales con la ayuda de elementos ópticos si fuera necesario para centrar la atención. Las pausas y los silencios son algunas veces más importantes que los mensajes.
- f) Es necesario que se tenga capacidad de improvisación y defensa en los problemas que puedan plantearse.
- g) Conseguir el contacto periódico con todos los participantes, necesidad de que los distintos “multipuntos” se sientan activos.
- h) Prestar especial atención al tiempo establecido para la presentación.
- i) Permitir interrupciones por parte de los alumnos.
- j) Evitar excesivos movimientos o movimientos bruscos, puesto que la transmisión de las imágenes sufren un cierto retraso, de forma que los movimientos parecen estar ralentizados.
- k) Mantener los gráficos, imágenes o cualquier otro tipo de material que utilicemos durante un periodo de tiempo más largo de lo habitual.
- l) No mover los gráficos, transparencias, etc. una vez posicionados.
- m) Evitar el uso de imágenes, gráficos, etc. de baja calidad.
- n) Hacer constantes resúmenes de cada unidad temática.



- o) Propiciar las pausas para que se planteen cuestiones.
- p) Formular preguntas a los alumnos.
- q) Crear debates y fomentar la participación.
- r) La persona que quiera intervenir, en primer lugar tiene que esperar a que la cámara lo encuadre y enfoque, en segundo lugar tiene que identificarse.

Análisis de ventajas e inconvenientes

Se parte del análisis que realiza Cabero (2010) y se completa con inferencias sobre las posibles ventajas e inconvenientes en el modelo que nos ocupa, la videoclase.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Facilita la comunicación entre centros educativos diferentes.	Inversión en NNTT. Aunque los equipos están bajando de precio, sin duda alguna el centro que opte por este tipo de innovación necesitaría una inversión previa.
Mejora las relaciones entre sujetos “profesores” y “alumnos” de distintos centros. En la actualidad se da la circunstancia de que profesores de distintos centros pero que distan 500 metros, no han hablado en la vida; con esta estrategia se mejorará este aspecto.	Rechazo del profesorado. Por falta de preparación, por tener que formarse en determinados procesos, por no valorar lo desconocido, por miedo al fracaso, por cuestiones de política interna “micropolítica del centro”, dependiendo de quien proponga la innovación, etc.
Incorporación a la clase de recursos externos carentes y necesarios en el centro receptor. Por ejemplo el laboratorio de neumática.	Inversión en “operador de mantenimiento”.
Ayuda a la formación del profesorado. Es evidente que el profesor que imparta docencia de una disciplina cualquiera utilizando este tipo de tecnología deberá practicar previamente, lo que redundará en una mejora en la calidad de la docencia.	Para el profesor supone un mayor tiempo en preparar sus clases.
Ahorro económico en los gastos de funcionamiento de los centros educativos, pudiendo destinar el presupuesto a otros gastos (calefacción, mantenimiento etc.).	Es necesario que el profesorado realice cursos de perfeccionamiento.
Mejora del aprendizaje del alumnado (objetivo principal de la educación), al poder interactuar con el resto de alumnos de otros centros, y poder repetir la explicación del profesor accediendo a la web del centro.	La calidad técnica no está aún conseguida.
Facilita la circulación de todo tipo de información.	Compatibilidad entre los equipos de varios centros
Transmisión de otros tipos de valores, no desarrollados con las clase convencionales (trabajo en grupos, amistad, interrelación, etc.)	Dependencia de otros factores. Energía eléctrica, dispositivos electrónicos etc.
Intercambio de experiencias por parte de profesores y trabajo colaborativo, que redundará en la mejora de la docencia.	Necesidad de establecer redes con otros centros.
Posibilidad de invitar expertos en la materia a impartir desde lugares distantes, facilitando la labor.	
Posible “rivalidad” entre centros, que al final redundará en una mayor eficacia educativa.	Preparación psicológica y didáctica del profesor para interrelacionar con alumnos que desconoce, que no tienen en principio ningún interés en escucharlo, donde deberá motivar e incentivar a este tipo de alumnado de la enseñanza obligatoria difícil en situaciones convencionales.



Conclusiones

Siguiendo a Bolívar (1999):

- La resistencia es inevitable.
- Cada institución educativa es un mundo particular.
- Muchas veces las cosas cambian para que, al final, todo siga igual.
- Los centros escolares son instituciones conservadoras, resultando más difíciles de cambiar que otras organizaciones.
- Necesitamos un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio.
- Conservar es fácil, más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.

Quizá al principio los centros ofrezcan un rechazo por parte de los profesores por cuantas razones se han expuesto en el presente artículo, pero la Administración deberá actualizar el currículum, adaptándose a la realidad circundante y que las enseñanzas preparen a los alumnos para la vida. Por otro lado nuestra sociedad, la más preparada de la historia nos pide calidad en la educación.

Lo que está claro es que no podemos seguir solo con los modelos exportados de nuestros antecesores, ¿Qué diferencia hay entre el maestro romano que instruía a sus alumnos sentados a su alrededor, y un maestro en su aula empleando la pizarra y tiza convencional? Ninguna. ¿Es posible que existiendo recursos en los centros, solo aquellos alumnos de esos centros sean los depositarios del conocimiento que generen esos recursos?

Si el problema de algunas innovaciones, que demuestren ser una mejora para el alumnado está en la falta de formación del profesorado, la Administración Educativa debiera tomar buena nota en las medidas a tomar, y en última instancia como dice Bolívar (1999) “*deberá imponerlas*” al objeto de la mejora del alumnado.

Referencias Bibliográficas

- BLÁZQUEZ, F. (Coord) (2003). *Las nuevas tecnologías en los Centros Educativos*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- BOLIVAR A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Editorial Síntesis
- DE LA TORRE, S. (1994). *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2009): El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades en la formación del profesorado. *Revista Docencia e Investigación. Universidad de Castilla-La Mancha*.
- FERRERES, V. y GAIRÍN, J. (1999): *El papel de las estructuras organizativas (centros y departamentos) en la mejora de la calidad de la universidad*. En I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela, Diciembre Resumen de ponenciamulticopiada)
- GALLEGO, D. J. (2003). Estrategias para una innovación educativa con Internet. En FUNDACIÓN ENCUENTRO; BELTRAN LLERA, J.A. (2003). La novedad Pedagógica de Internet. Madrid: Educared.



- GALLEGO, D.J. y ALONSO, C.M. (1999). *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid:UNED.
- OLIVER RIBAS, M. (2002): La videoconferencia en el campo educativo. Técnicas y procedimientos. <http://www.uib.es/depart/gte/edutec95.html#edutec0>
- CABERO, J. (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- CABERO, J. (2010). La videoconferencia como herramienta didáctica. <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/32/html/cursos/tema14/objt.htm>
- MEDINA RIVILLA, A., SEVILLANO GARCÍA, M^a.L. (1993). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- MEDINA RIVILLA, A., SEVILLANO GARCÍA, M^a.L. (2009). *Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Editorial Pearson.
- MEDINA RIVILLA, A., SEVILLANO GARCÍA, M^a.L.(2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial Universitas.
- UNESCO (1990): Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid, Narcea

Reseña Curricular de la autoría

Manuel Jesús Ramos Corpas es Doctor por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en el área de Psicología Social donde desempeña la labor de Profesor Asociado. Master en Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad por la misma Universidad. Recientemente ha cursado el Título de Especialista en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Actualmente desarrolla su actividad principal en la Delegación Provincial de Educación de Sevilla, donde ejerce de Inspector de Educación. Está interesado en los problemas de violencia y victimización de los adolescentes escolares así como en su ajuste e integración social. Ha coordinado diversos proyectos de investigación, el más reciente titulado: "Educación para los conflictos y la convivencia", financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Actualmente participa en el Proyecto de investigación: "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica" dirigido por el profesor Musitu y en el titulado: "Buenas prácticas en la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria", ambos de reciente aprobación por el Ministerio de Educación y por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía respectivamente.

Manuel Castillo García es Ingeniero y Arquitecto por la Universidad de Sevilla. Diploma de Estudios avanzados por la Escuela Superior de Ingenieros de la UNED. Ha sido profesor de enseñanza secundaria durante diez años en los que ha ejercido varios cargos, entre ellos el de Jefe de Departamento y Director. Actualmente pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación. Ha tutorizado profesores en prácticas y alumnos para la obtención de Certificado de Aptitud Pedagógica. Ha participado como profesor en el Master en Profesorado de Educación Secundaria en la UPO, y como ponente en distintos cursos dirigidos a profesores y directivos de los centros sobre "gestión y dirección de centros educativos". Participa en el Proyecto de investigación: "Buenas prácticas en la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria", de reciente aprobación por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.



EL CURRÍCULUM UNESCO SOBRE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL: DISEÑO DE UN CURSO DE TELEFORMACIÓN PARA DOCENTES

Línea Temática 3: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Aroca Reyes, Catalina

Facultad de Ciencias de Educación. Calle Doctor Cantero Cuadrado, 6, 21004 Huelva Universidad de Huelva (España) *cataliaroca@hotmail.com*

Infante Moro, Alfonso

Facultad de Ciencias de Educación. Calle Doctor Cantero Cuadrado, 6, 21004 Huelva Universidad de Huelva (España) *alfonso.infante@uhu.es*

Resumen: La alfabetización es ante todo un derecho, es la apropiación continua y permanente de los códigos necesarios para comunicarse, desarrollarse humanamente y ejercer la ciudadanía (UNESCO, 1997). En la actualidad, se han producido muchos cambios, por lo que, estar alfabetizado no es sólo saber leer y escribir, sino conocer, manejar y hacer un uso crítico de los medios que nos rodean. Estos cambios que se han producido demandan una Alfabetización Mediática e Informacional.

Es tal la importancia de este tema, que la UNESCO ha desarrollado un Currículum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), dando un importantísimo paso en este terreno.

Por todo ello, surge la idea de diseñar un curso de teleformación siguiendo el Currículum sobre AMI dirigido a un grupo de docentes de la localidad de Sevilla.

Palabras claves: alfabetización mediática, UNESCO, teleformación, educación a distancia.



Introducción

La UNESCO presentó en 2008, “El currículum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa”. En 2008, del 16 al 18 de Junio se reunió en París un grupo de expertos para llevar a cabo una iniciativa: desarrollar un currículum de formación del profesorado en alfabetización informativa y mediática. Intentando responder a las exigencia de formación del profesorado en esta materia.

Este Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa es un importante recurso para los Estados Miembros en su trabajo continuo para lograr los objetivos de la Declaración Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005) y la Agenda de Paris de la UNESCO (2007) – todas relacionadas con AMI. También es pionero por dos razones. Primero, va hacia el futuro, toma en cuenta las tendencias actuales que se dirigen hacia la convergencia de la radio, televisión, Internet, periódicos, libros, archivos digitales y bibliotecas en una sola plataforma – por lo tanto, es la primera vez que se presenta AMI de una manera holística. Segundo, está diseñado específicamente tomando en cuenta a los profesores y está dirigido hacia la integración de un sistema formal de educación para profesores, por lo tanto inicia un proceso catalizador que deberá llegar a millones de personas jóvenes y desarrollar sus capacidades. (UNESCO, 2011, p.16)

Las secciones teóricas en las que está dividida este currículum son:

7. Introducción: qué es la alfabetización informativa y mediática:
8. Comprender la comunicación y la información:
9. El uso y la lectura de la información en los medios:
10. Estrategias de alfabetización informativa y mediática en educación:
11. Comunicación, producción y participación:

Este programa es el comienzo de un largo proceso, puesto que se ha de adaptar a cada país, situación, sistema de enseñanza, centro o grupo de alumnos.

Siguiendo a Pérez Tornero y Varis (2012:141) la estructura de este currículum es la siguiente: “se atiende, en primer lugar, a un núcleo de conocimientos básicos, que se inicia en la comprensión del marco conceptual de la alfabetización mediática y llega hasta los principios de la comunicación. De este modo, el profesor obtiene una visión integral del campo en el que ha de trabajar, sin privilegiar ningún medio o sistema de signos en particular. Conoce los principios de la teoría de la comunicación, tanto desde el punto de vista de la información, como de la teoría de sistemas y desde el punto de vista sociocultural. Este conocimiento general se complementa con los conceptos necesarios para entender el proceso de lectura —utilización, interpretación y comprensión— de los mensajes mediáticos. En este caso, los conceptos utilizados provienen de la semiótica y del análisis textual, de la pragmática y la sociología —precisamente, cuando se habla de usos—. Esta aproximación es útil para cualquier tipo de lenguajes —verbales y no verbales, cónicos y textuales— usos, tecnologías y contextos. Se pone especial énfasis en los niños y jóvenes, porque se supone que son estos los estudiantes con los que el profesorado ha de tratar. Del mismo modo, la consideración de la diferencia entre contexto local y global permite enfocar el análisis comunicativo desde un punto de vista situacional y material: o sea, la significación entendida siempre en su contexto específico.



El currículo de formación de profesores hace hincapié en el poder estructurador de las TIC y los nuevos medios. Estos pueden cambiar sustancialmente los contextos educativos e intervenir decisivamente en la renovación de la esfera pública. Como se verá, se está facilitando así al profesorado un conocimiento útil que puede poner en práctica para mejorar sus actividades, más allá incluso de lo que es la propia alfabetización mediática.”

“El currículum de la UNESCO contempla que los profesores, una vez realizado el programa de formación, hayan adquirido las siguientes habilidades prácticas:

Diseño, organización y desarrollo de procesos de comunicación: esto incluye la capacidad de organizar y dirigir: a) procesos de comunicación personal, desde un debate a una presentación hasta comunicaciones en el marco de un grupo cooperativo— y, b) diversos aspectos de la comunicación escolar tales como eventos, campañas informativas, etc. El programa entiende, pues, que la alfabetización mediática debe prestar atención a procesos comunicativos, personales, incluso aunque las TIC o no intervengan o tengan poco peso. De ahí que cobren importancia aspectos como la comunicación oral, la icónica y las relaciones directas entre las personas.

Diseño, organización y desarrollo de medios escolares y educativos: Un periódico escolar que se distribuya entre la comunidad educativa de un centro, una radio escolar que transmita para una comunidad cercana, incluso un pequeño servicio audiovisual al servicio de una escuela o un sitio web son todos ellos ejemplos de lo que se entiende por medio escolar. De ellos se ocupa el programa de la UNESCO. Pero atiende también a medios que, sin ser escolares, son educativos y pueden ayudar a la tarea de la escuela: cadenas educativas de televisión, revistas culturales, publicaciones científicas, etc. Sobre los dos tipos de medios —escolares y educativos— el profesorado que realice el programa adquirirá competencias concretas que le serán muy útiles en su tarea profesional.

Diseño, organización y desarrollo de actividades educativas en relación con la educación en medios: El programa busca capacitar al profesorado para diseñar a) programaciones curriculares de educación en medios destinadas a estudiantes específicos; b) preparar actividades de análisis y debate sobre mensajes, utilizando en ello la lectura crítica; c) crear materiales didácticos relacionados con el uso de medios y, finalmente, d) desarrollar actividades, tanto formales como informales, relacionadas con la educación mediática.

Desarrollo y aplicación de evaluaciones sobre alfabetización mediática: Finalmente, el profesorado obtendrá las habilidades necesarias para llevar a cabo la evaluación —inicial o de cualquier tipo— de sus estudiantes para poder considerar el progreso realizado en sus programas y actividades de educación en medios. Este es uno de los objetivos esenciales del módulo de formación.” (Pérez Tornero & Varis, 2012, p. 142-143)

Para comprender la importancia de este currículum debemos saber qué es la Alfabetización Mediática, puesto que

en la actualidad existen una gran amplitud de términos como educación de medios, educación mediática, alfabetización mediática, alfabetización digital, competencia mediática... Como expone Buckingham (2003, citado en Gutiérrez & Tyner, 2012) “La educación mediática, por lo tanto, es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las destrezas que los alumnos adquieren.” (p. 35)

El término alfabetización mediática ha ido evolucionando, pero una definición muy completa la da la Comisión Europea en 2007 (referido en Pérez y Varis, 2012) «La alfabetización mediática puede ser definida como la capacidad de acceder, analizar y evaluar el poder de imágenes, sonidos y mensajes



con los cuales nos confrontamos diariamente, y que desempeñan un papel importante en la cultura contemporánea. Incluye la capacidad a nivel individual de comunicar utilizando los medios con competencias. La alfabetización mediática concierne a todos los medios, incluidos la televisión, el cine, la radio y la música grabada, prensa, Internet y cualquier otra tecnología de comunicación digital. El objetivo de la alfabetización mediática es el de incrementar el nivel de conciencia hacia las diferentes formas que asumen los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, que encontramos en la vida de todos los días. Esta debería ayudar a los ciudadanos a reconocer cómo los medios filtran sus percepciones y convicciones, modelan la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Debería proporcionarles la capacidad de análisis crítico y las capacidades también creativas de resolver los problemas, convirtiéndolos en consumidores atentos y productores, ellos mismos, de información. La educación mediática forma parte de los derechos fundamentales de cada ciudadano, en cada país del mundo, al igual que la libertad de expresión y el derecho a la información, y es funcional a la realización y a la consolidación de la democracia. Hoy en día, la alfabetización mediática constituye uno de los prerrequisitos clave para el ejercicio de una ciudadanía plena y activa y es uno de los ámbitos en el interior del cual debe promoverse el diálogo intercultural. Además, la educación mediática es un instrumento fundamental para incrementar la conciencia en las temáticas relacionadas con los derechos de autor entre los usuarios de los medios y los consumidores.» (pp. 102-103)

Asimismo, la UNESCO (2008, referido en Gutiérrez & Tyner, 2012:36) introduce el concepto "alfabetización mediática e informacional" la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. La alfabetización mediática e informacional se centran en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las «5Cs: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía».

Pérez Tornero y Varis (2012) definen nuestra época como: "Una civilización tecnológica, basada en la digitalización de la información; una cultura mediática, organizada en torno a los medios de comunicación y un proceso vertiginoso de evolución civilizatoria que presenta una aceleración constante". (pág. 25-26)

Por todo ello, es necesario llevar a cabo una alfabetización mediática de todos los ciudadanos, para que sean competentes en la sociedad en la que viven. Desde hace tiempo, organismos internacionales como la UNESCO o la Alianza de Civilizaciones vienen trabajando en este tema con una misión central: el desarrollo de una alfabetización mediática, "como una cuestión estratégica para la sostenibilidad de nuestros mundos social y cultural" (Pérez & Varis, 2012, pág. 26)

Así pues, la UNESCO considera que los docentes han de convertirse en los principales agentes de cambio, por lo que, es necesaria una formación que le permita adaptarse a los nuevos tiempos, superando la anterior visión de la formación inicial, que era considerada suficiente para toda la vida.

Por ello, tras lectura del Currículum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional y al haber leído que una de las recomendaciones para ayudar a que el Currículum cubra las necesidades de las instituciones y profesores era la realización de un curso en línea, decidimos llevarlo a cabo.



Diseño y evaluación del curso On-line para la alfabetización mediática e informacional

La UNESCO (2011) define que el curso se debe ofrecer en línea tanto a los profesores antes de su servicio como para aquellos que ya se encuentran en la práctica. Esto podría incluir una asociación con otra institución dentro o fuera del país respectivo. Es importante anotar que la institución que capacita a los profesores no tendrá que instalar su propio curso en línea, sino que más bien puede asociarse con otra universidad que cuente con las instalaciones in situ para ofrecer los cursos en línea. La institución puede tomar en cuenta ofrecer el curso como un certificado, diploma o grado del programa. (p. 55)

Este trabajo de investigación, aunque determinado, tanto en cuanto a quién va dirigido (docentes en activo), como por la materia en sí (dar a conocer el Currículum sobre Alfabetización Mediática e Informacional para profesores) ha de servir como punto de partida.

Y presenta dos objetivos generales claros. Por una parte, diseñar y aplicar un curso online para el trabajo de la Alfabetización Mediática e Informacional. Y por otra, realizar una evaluación de dicho curso.

- En cuanto al diseño del curso :
 - Elaborar los contenidos del curso de e-learning.
 - Analizar y seleccionar las herramientas para elaborar cursos a distancias.
 - Diseñar y elaborar el curso online.
- En cuanto a la evaluación del curso:
 - Crear la herramienta de evaluación.
 - Analizar los resultados.
 - Proponer soluciones a los problemas encontrados.

La justificación de esta investigación se enmarca en la exposición de las proposiciones que a continuación se muestran:

- Contribuir a la formación del docente: dando a conocer el Currículum de la UNESCO sobre Alfabetización Mediática e Informacional.
- La necesidad de considerar las TIC en la formación permanente a distancia: promover nuevas experiencias que atiendan la creciente demanda de formación.
- Desarrolla la flexibilidad y variedad de actividades del currículo: organizar actividades de formación permanente será de gran beneficio para lo docentes en servicio, pero también permitirá a los estudiantes, realizar cursos de su interés para la evolución personal y profesional, al tener acceso a numerosos recursos de aprendizaje e información disponibles en Internet.
- Experimentar vías para la innovación: al localizar nuevas maneras de abordar la formación permanente con el uso de las tecnologías, se abre un abanico de posibilidades para investigaciones futuras.



En el caso de nuestra investigación podemos señalar dos momentos distintos de la investigación.

La fase central de la investigación se corresponde al desarrollo de la experiencia práctica. En este periodo se diseñó el curso en Moodle sobre “El Currículo para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa” de la UNESCO. Todo este proceso será explicado con mayor detenimiento en el siguiente apartado de desarrollo de la investigación.

En la fase final, se analiza y evalúa el curso a partir de un cuestionario online, realizado en Google Docs y que cuestiona diferentes aspectos del curso de teleformación.

La muestra considerada en esta investigación son 5 profesores de dos colegios de la localidad de Sevilla, estos docentes tienen edades, funciones y trayectoria formativa diferentes, por lo que es una muestra muy heterogénea. Estos 5 docentes serán los encargados de acceder al curso online y evaluarlo según su experiencia y perspectivas.

Los participantes son Maestros de Educación Primaria y Profesores de Educación Secundaria de dos centros de la localidad de Sevilla. La acción de elección de unidades ha sido intencional, pero se ha dejado a opción del profesorado de estos dos centros su participación o no.

Todo este trabajo viene marcado por los dos caminos que hemos seguido, una parte la tecnológica, relacionada con los requisitos en cuanto a infraestructura necesaria para desarrollar el curso y, por otro lado, la parte pedagógica que ha guiado la manera de utilizar la tecnología para conseguir nuestros propósitos.

El curso de teleformación “Currículo para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa”, está diseñado para la formación a distancia en la formación del docente, es completamente a distancia y se utilizará la plataforma Moodle. Este curso está dirigido a maestros y profesores de todas las etapas, pero para evaluar su diseño, antes de llevarlo a cabo con el grupo definitivo, se ha elegido a 5 personas, para que lo evalúen.

El desarrollo del curso ha contemplado: la formación del tutor; el diseño pedagógico, el diseño e implementación en la plataforma Moodle; desarrollo de diversos recursos y una evaluación.

Específicamente, el Currículo AMI que se va a trabajar en este curso, busca ayudar a los profesores a explorar y comprender lo que es AMI al abordar los siguientes puntos: (UNESCO, 2011, p.22)

- Las funciones de los medios y los proveedores de información, cómo operan y cuáles son las condiciones óptimas que se necesitan para que desempeñen eficientemente estas funciones.
- Cómo la información presentada debe ser evaluada de una manera crítica dentro del contexto específico y amplio de su producción.
- El concepto de independencia editorial y periodismo como una disciplina de verificación.
- Cómo los medios y otros proveedores de información pueden contribuir de una forma racional a promover las libertades fundamentales y el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente en lo que se refiere a cómo y por qué los jóvenes tienen acceso y utilizan los medios y la información en la actualidad, y cómo la seleccionan y la evalúan.
- Ética en los medios y en la información.



- Las capacidades, los derechos y las responsabilidades de los individuos en relación a los medios e información.
- Estándares internacionales (Declaración Universal de los Derechos Humanos) libertad de información, garantías constitucionales en relación a la libertad de expresión, limitaciones que se necesitan para evitar violaciones de los derechos de las personas (tales como discursos de odio, difamación y privacidad).
- Qué es lo que se espera de los medios y los otros proveedores de información (pluralismo y diversidad como norma).
- Fuentes de información y sistemas de almacenamiento y organización.
- Procesos de acceso, investigación, y determinación de las necesidades de información.
- Cómo entender, organizar, y evaluar la información, incluyendo la veracidad de las fuentes.
- La creación y la presentación de la información en una variedad de formatos.
- La preservación, almacenamiento, re-utilización, archivo y presentación de la información en formatos utilizables.
- Herramientas de localización y recuperación.
- El uso de la información para resolver problemas o tomar decisiones en los campos personales, económicos, sociales y políticos de la vida.

Para evaluar el curso online se realizó un cuestionario que consta de 8 ítems, los cuales tienen cinco posibles respuestas: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Para la realización de este cuestionario se ha planificado según una serie de cuestiones que nos habíamos propuesto analizar:

- Primera pregunta: "El diseño del curso virtual resulta fácil y motivante para estudiar", con esta pregunta queremos investigar cuál es la impresión que les crea a los participantes el aspecto general del curso.
- Segunda pregunta: "Se conocen los objetivos de los módulos y de los temas", con esta pregunta pretendíamos saber si los objetivos se entendían y los estudiantes podían comprender que objetivos se pretendían trabajar en cada uno de los módulos y de los temas.
- Tercera pregunta: "Están los módulos correctamente planificados", queríamos conocer si la planificación de los módulos, que aunque son los planificados por la UNESCO, le parece adecuado a los participantes.
- Cuarta pregunta: "Se conocen los contenidos de los módulos y de los temas", con esta pregunta pretendemos saber si los contenidos que se van a trabajar en cada tema se conocen y pueden ser comprendidos por los alumnos.



- Quinta pregunta: “Las indicaciones para la realización de los ejercicios son claras y concisas”, esta pregunta sirve para demostrar cuál es la sensación que tienen los participantes sobre las actividades, si al leerlas le parece que las podrían llevar a cabo.
- Sexta pregunta: “Se incluyen una gran variedad de recursos para complementar los materiales básicos de los módulos y temas”, en esta pregunta queríamos conocer la importancia que le dan los participantes a los recursos complementarios y si creen que son necesarios en el curso.
- Séptima pregunta: “Las herramientas de comunicación de cada módulo (foro de debate, foro de consultas, diario mural) me parecen apropiadas”, sirve para advertir la sensación y opinión que tienen los alumnos respecto a las herramientas planteadas.
- Octava pregunta: “El acceso a los temas me parece adecuado”, en este caso queríamos conocer si a los participantes le parece bien que los temas en pdf se tengan que descargar, para acceder a ellos.

Conclusiones

Podemos concluir que el modelo presentado en este trabajo de investigación ha funcionado de manera correcta. El diseño del curso ha sido una fase crítica, puesto que era necesario combinar el diseño, con la gestión de contenidos, pedagogía, usabilidad, etc. Pero también ha sido necesario decidir sobre los recursos de la plataforma, cómo usarlos y qué función tendrían.

Con respecto a los objetivos que nos fijamos inicialmente:

- En cuanto al diseño del curso :
 - Elaborar los contenidos del curso de e-learning.
 - Analizar y seleccionar las herramientas para elaborar cursos a distancias.
 - Diseñar y elaborar el curso online.

Respecto a la elaboración de los contenidos del curso de e-learning, hemos seguido la estructura y diseño del Currículo UNESCO, añadiendo actividades concretas para cada uno de los temas y módulos.

En referencia al análisis y selección de las herramientas, teníamos claro el uso de la plataforma Moodle, por ser una plataforma abierta y con numerosos aspectos que facilitan la elaboración de cursos online. En esta parte surgieron varios problemas, puesto que en un primer momento se creó el curso en un entorno local, por lo que los docentes no podían acceder a él. Este aspecto se solucionó al hacer una copia del curso en la plataforma de la Universidad de Huelva.

Respectivamente al diseño y elaboración del curso, tenemos que comentar la cantidad de tiempo que se le ha dedicado, puesto que cada uno de los temas de los diferentes módulos está desarrollado en un archivo pdf, siendo necesario su redacción y presentación adecuada a la calidad del trabajo que se estaba realizando.

Igualmente, consideramos imprescindible que por cada módulo hubiera un lugar de reflexión y comunicación entre los participantes del curso, para que las dudas y reflexiones se pudieran debatir.



- En cuanto a la evaluación del curso:
 - Crear la herramienta de evaluación.
 - Analizar los resultados.

En relación a la creación de la herramienta de evaluación, se seleccionaron varios medios para su realización, pero finalmente se decidió por usar la herramienta de Google Doc, por la comodidad y facilidad de uso. A cada uno de los participantes se le

Como conclusiones podemos destacar varias de cada uno de los apartados de la investigación:

- Consideramos que la UNESCO ha realizado un importantísimo aporte a la Educación Mediática, pero que necesita un gran trabajo posterior para que se pueda apreciar en el Sistema y Currículum Educativos.
- Hemos podido apreciar la importancia de la educación a distancia en la formación de los docentes, que por las características que posee y las limitaciones espaciales y temporales de los docentes, señalan a este tipo de educación como el núcleo de la formación a lo largo de la vida.
- Respecto al diseño del curso de Teleformación, hemos concluido que la formación a distancia necesita un gran esfuerzo pero las posibilidades que tiene hacen que este esfuerzo no sea en vano.
- Al centrarnos en las conclusiones que hemos obtenido de la validación del curso online. Hemos extraído una serie de cambios que serán necesarios cuando pongamos el curso en activo o para la realización de otros cursos:
 - Con respecto a las actividades, que fue uno de los puntos más cuestionados, se planificarán otras actividades más contextualizadas y elegidas por los participantes para que sean más motivadoras.
 - En relación a los materiales, se buscarán más recursos, como vídeos, web y enlaces que le hagan más fácil a los participantes conocer y comprender a los medios, desde una perspectiva más cercana a la educación.
 - También se diseñarán otras formas de acceso a la información y se intentará crear un diseño más cercano al blended-learning aunque estos encuentros sean por videoconferencia.

Referencias Bibliográficas

- GUTIÉRREZ, A & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-03).
- PÉREZ TORNERO, J.M., VARIS, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC, UNESCO.
- UNESCO. (2011). Curriculum para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional. Revisado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>



Reseña Curricular de la autoría

Catalina Aroca Reyes es Máster en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad de Huelva y Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Sevilla. En estos momentos su trabajo está enfocado en el estudio del Currículum UNESCO sobre Alfabetización Mediática e Informativa.

Alfonso Infante Moro es Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, profesor Colaborador del Dpto. de Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones de la Universidad de Huelva y miembro del Grupo de Investigación "GITICE" de la Junta de Andalucía. Actualmente desempeña el cargo de Director de la Unidad de Enseñanza Virtual de la Universidad de Huelva desde hace 6 años, temática en la cual tiene numerosas publicaciones en libros y revistas internacionales, además de haber participado en proyectos de investigación en relación con la misma y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.



VOLUNTARIADO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Balboa Carmona, María

Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mariabc1990@hotmail.co

Pérez Lagares, María

Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA perezlagaresmaria@gmail.com

Sarasola Sánchez-Serrano, José Luis

Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA jlsarsan@upo.es

Resumen: Mediante este artículo pretendemos adentrarnos en el mundo del voluntariado, con el fin de producir y generar ideas innovadoras en este campo de actuación social determinado y complejo, pues en el momento histórico y de crisis en el que estamos inmersos, esta labor juega un papel muy importante, por razones obvias en las que más tarde profundizaremos.

Nuestro objetivo es dar a conocer nuevas alternativas para el voluntariado, acordes con la etapa en la que vivimos, para así adaptarnos mejor a los cambios sociales que estamos viviendo y los que aún quedan por llegar. Pero antes de nada, y para poder profundizar en esta idea de innovación en el voluntariado, debemos de ver y conocer. ¿Qué es ser voluntario/a? ¿En qué consiste? ¿Qué leyes y/o normas existen y hacen de soporte para esta forma de participación e implicación social? ¿Qué mueve a las personas voluntarias? ¿Qué clasificaciones existen al respecto? ¿Cuáles son las últimas innovaciones en este campo?

Palabras Clave: Acción. Innovación. Nuevas Tecnologías. Organización. Solidaridad.



“Servir es dar, sacrificar una parte de ti mismo, de lo que se posee (tiempo), a favor de otros”

Jean. G. Lossier

1. Introducción

La idea del voluntariado tal y como hoy la concebimos nace en el contexto de nuestro actual Estado Social y Democrático de Derecho, como se expone en el primer artículo de nuestra Constitución: *“España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”*. Nuestro Estado se caracteriza por sus políticas sociales conformadas a partir de las puestas en marcha por Europa durante el siglo pasado y que se inspiran en un modelo de Estado de Bienestar europeo con valores propios (libertad, justicia, igualdad...).

Pues bien, en este escenario el Estado prevé como respuesta comprometida articular una serie de respuestas de manos de los poderes públicos, éstos como encargados y garantes de los valores anteriormente mencionados. Así, los gobiernos desarrollan políticas, normas, instrumentos e intervenciones determinadas para prevenir la desigualdad, la injusticia, reinsertar a las personas excluidas, lograr la cohesión social, dar prestaciones, etc. Hemos de mencionar La Ley de Servicios Sociales que aboga, mediante su principio de universalización, por responder a las inevitables⁷⁰ situaciones sociales que generan vulnerabilidad y riesgo en ciertos sectores de población. Concretamente en nuestra comunidad autónoma, nace la Ley de Servicios Sociales de Andalucía en 1988. ¿Su misión? que las políticas públicas y de bienestar se lleven a cabo por medio del gobierno andaluz (Junta de Andalucía) y garanticen protección a todos los ciudadanos, con objetivos y metas específicas.

Vemos así que el Estado garantiza la universalidad de los derechos sociales y se descentraliza, otorgando competencias a las autonomías para que desarrollen su propia legislación al respecto. Pero, ¿y qué tiene que ver esto con nuestro tema central, el voluntariado? Tiene que ver por un motivo fundamental, y es que el Sistema Público de Servicios Sociales contempla la acción de la iniciativa social para acercarse a la realidad, a las necesidades que van surgiendo, y así combatir y dar respuesta a esas situaciones de vulnerabilidad que se crean, generalmente por las disfunciones que crea el mercado.

En este marco la persona voluntaria se sitúa en el ámbito de la iniciativa social. Se trata de una persona que altruistamente se solidariza con un determinado sector de población. Aquí un grupo de personas libres se asocian para alcanzar unos objetivos comunes, pero detrás de toda asociación de personas voluntarias hay un tejido de personas que individualmente y de forma libre se unen con dicho fin.

Nos adentramos pues, en el voluntariado como una expresión de la sociabilidad humana, ya planteada por Aristóteles en su “zoo politikon”, donde se describió al ser humano como un ser social y predispuesto para crear sociedad, predispuesto a moverse por unos valores básicos y casi instintivos.

Si observamos su recorrido histórico, podemos comprobar que el concepto al que hoy nos referimos al hablar de voluntario/a no se forjó hasta el siglo XX; hasta entonces, el término se usaba para referirse a la actividad que llevaban a cabo ciertas personas del ámbito religioso. Si acudimos a la RAE⁷¹ podemos observar la etimología de la palabra voluntario/a, que proviene del latín “*voluntarius*”

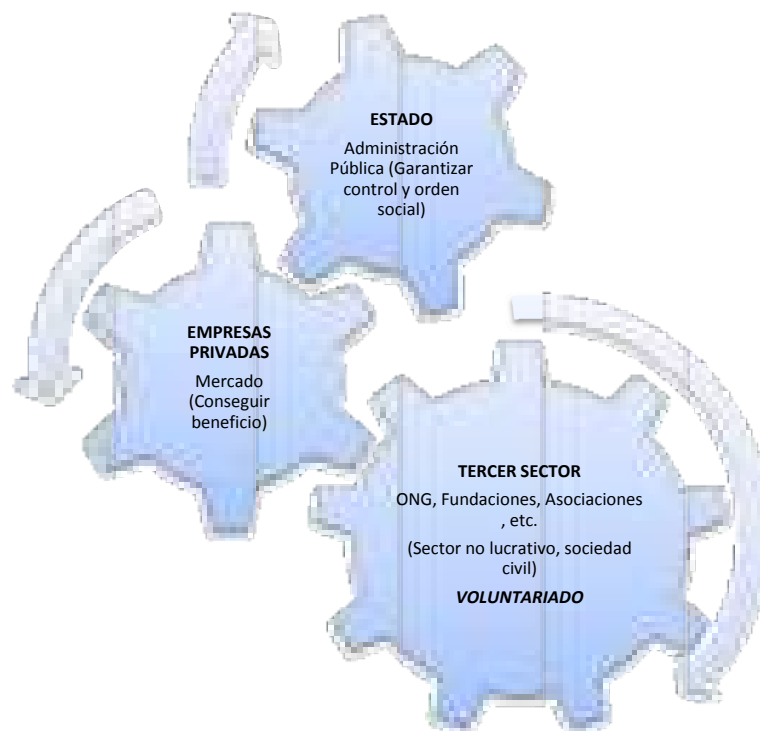
⁷⁰ Inevitable porque vivimos en la sacralización del mercado. Esto hace que se genere desigualdad inherentemente, pues el poder y la riqueza la ostentan unos pocos que a base de seguir creciendo económicamente no les importa las consecuencias que ello conlleva. Entre otras, la pobreza.

⁷¹ Real Academia Española de la Lengua.



para referirse a “aquella persona que por su propia voluntad se presta a hacer un servicio o trabajo”, “dicho de un acto: Que nace de la voluntad, y no por fuerza o necesidad extrañas a aquellas”, “que se hace por espontánea voluntad y no por obligación o deber”, “persona que, entre varias obligadas por turno o designación a ejecutar algún trabajo o servicio, se presta a hacerlo por propia voluntad, sin esperar a que le toque su vez”. Podemos contemplar como elemento definitorio que la persona es la que libremente decide hacer su propia voluntad. En este sentido entonces todos hemos sido o somos voluntarios en numerosas ocasiones, pues hacemos lo que queremos⁷² y de forma libre. Pero el voluntariado al que queremos referirnos va más allá, y posee unas características más complejas de lo que a simple vista parecen. Una definición más aproximada y exacta sería la que nos propone la web del voluntariado⁷³ que expone que “*voluntario es aquella persona que por elección propia dedica parte de su tiempo a la acción solidaria, altruista, sin recibir remuneración por ello*”. Podemos ver que se dan características diferenciadas, tales como solidaridad, acción u organización, a parte de la de voluntariedad. Se trata de una acción voluntaria y solidaria, de algo que se hace, que se ejecuta, pero que ha de estar organizada, no es una práctica individual aislada, que se improvise, ni que sea fruto de la espontaneidad. El objetivo de transformar la realidad e intervenir (en cierta manera) requiere de una actuación bien organizada, sistemática, etc. que solicita intrínsecamente organización, ya sea de entidades, asociaciones o fundaciones en las que actuar y llevar a cabo la acción a la que antes aludíamos.

Actualmente los voluntarios/as son vistos por la sociedad como personas que trabajan sin remuneración, por altruismo o compasión, para así atender a demandas y necesidades de otras personas, generalmente extrañas, que no guardan ninguna relación de parentesco. De ahí que el ámbito de actuación se llame “sector no lucrativo”, pues su objetivo no es obtener un beneficio. Imagen explicativa:



⁷² “Hacemos lo que queremos” dentro de unos límites legales y no legales, puesto que existen muchas limitaciones sociales que nos hacen realmente no ser libres. Por ejemplo, los límites que nos impone el mercado para así controlarnos.

⁷³ Incluida en bibliografía consultada: web de una asociación formada por un conjunto de entidades que promueven y fomentan esta labor.



En el tercer sector podemos observar que nuestra sociedad también se mueve gracias a la solidaridad y al altruismo, no solo para obtener un beneficio a cambio de lo realizado. De este modo nace una ciudadanía democrática y comprometida que se propone, en muchas ocasiones como la ideal. Defendemos y proponemos los actos cívicos: *“El civismo es la producción social de seres humanos responsables”* (Camps y Giner, 2008:176) *“Lo que de verdad nos hace respetar a los demás, es el respeto a nosotros mismos, la consciencia de nuestra propia dignidad”* (Camps y Giner, 2008:173).

2. Fundamentación legislativa

Los modelos de vida cambian, las necesidades sociales que van aflorando con el paso del tiempo son diferentes y en definitiva, nuestra sociedad cambiante y dinámica. Por este motivo el Estado ha de articular un conjunto de políticas sociales que sirvan de instrumentos y herramientas adecuadas y apropiadas a la época en la que nos sumergimos. Hay que actualizarse constantemente en este escenario e ir renovándose según la coyuntura temporal con la que cohabitamos.

Concretamente en el ámbito del voluntariado se generan una serie de leyes y normas que rigen todo esta iniciativa social, cuya bandera es el altruismo y la solidaridad. Desde 1996 existe la Ley del Voluntariado de ámbito estatal, mientras que por su parte en los últimos años prácticamente todas las Comunidades Autónomas han producido normas legales sobre el voluntariado. En estas se reconoce la importancia del voluntariado y su desempeño como una expresión de participación social con la cual los poderes públicos han de comprometerse para promoverlo y fomentarlo. En las leyes se observan unos principios de actuación, tales como participación libre y altruista; solidaridad; descentralización; autonomía y libertad organizacional; y complementariedad y organización entre el tercer sector y la administración pública. En las distintas leyes autonómicas también se mencionan los derechos y deberes de los voluntarios⁷⁴, enfocados a los beneficiarios, a la propia institución, a la sociedad e incluso a los otros voluntarios.

La acción voluntaria específicamente aquí, en Andalucía, se rige por la Ley de Voluntariado de 12 de julio de 2001 previa aprobación parlamentaria. Esta ley nació partiendo de la base de que la solidaridad, el altruismo y el compromiso de la comunidad andaluza son valores inherentes a ella. Se presupone en ésta que se trata de una sociedad humanitaria y tolerante que ha de preservarse y que las entidades de acción voluntaria se comprometen en dicho territorio de manera que se asegure el progreso del Estado de Bienestar al que estamos llamados.

En nuestra ley, el voluntariado se entiende como un movimiento comprometido en defender los intereses de las personas y grupos en situaciones más desfavorables para así contribuir mediante la vía democrática a mejorar la calidad de vida de los demás. En este sentido es necesario instrumentar la participación ciudadana, de la cual se habla en el artículo 9.2 de nuestra Carta Magna y en el artículo 12.1 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, donde se impulsa esta voluntad de los que reclaman responsabilidad más directa y personal en actividades de interés general. En nuestra sociedad la conciencia de responsabilidad social va creciendo, de ahí que cada vez haya más personas voluntarias colaborando en diferentes entidades y asociaciones de diversa índole. Para que este tipo de implicación y solidaridad social funcione adecuadamente y dé sus frutos, es fundamental que se organice de alguna manera: imprescindible para dicha organización serán las normativas, leyes, reglamentos, etc. al respecto, ya sea tanto a nivel europeo, como nacional o autonómico:

⁷⁴ Derechos y deberes contemplados también en el código ético del voluntariado. En Plataforma para la Promoción del Voluntariado Español.



- Nivel internacional: La ONU⁷⁵ ya reconoció en una de sus sesiones (concretamente la del 17 de diciembre de 1985) la encomendable labor del voluntariado otorgándole un día propio. Se proclamó el 5 de diciembre el “Día Internacional de las Personas Voluntarias”. Además en la Carta Social europea de 17 de octubre de 1987 se reconoció el trabajo voluntario como parte del derecho de libre asociación, inherente a la democracia y amparado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- A nivel nacional Contamos con la Ley 6/1996 de 15 de enero, del Voluntariado. En este contexto se regulan en nuestro país las actuaciones de voluntariado desarrolladas en el ámbito estatal y las actividades que sean competencia exclusiva del Estado.
- Nivel autonómico: Cada comunidad autónoma ha ido aprobando su normativa propia para regular el voluntariado en su territorio. En Andalucía específicamente se configuró el Decreto 45/1933, de 20 de abril, del Voluntariado Social, por el que se regula el voluntariado social mediante instituciones y organizaciones colaboradoras. Todo un precedente que reconoce la participación de los andaluces a través de entidades sin ánimo de lucro. En el artículo 13 de nuestro Estatuto de Autonomía se expone además que una de las competencias del gobierno andaluz será la de regular la acción voluntaria. De manera que se emite por parte de los órganos encargados una norma con rango de ley que reconozca, promueva y regule la importante participación ciudadana, con el objetivo de lograr un futuro mejor. En nuestra ley autonómica asimismo se regula la relación entre las organizaciones de acción voluntaria y las administraciones públicas, pues han de estar coordinadas y comparten fines e intereses comunes, por lo que han de reconocerse mutuamente y tener conciencia de esta complementariedad esencial.

La actividad voluntaria, por tanto, se basa en un conjunto de relaciones entre personas físicas (voluntarios y beneficiarios) y personas jurídicas (entidades y administraciones públicas), de ahí la necesaria regulación de los derechos y los deberes de ambas partes, y a todos los niveles.

3. Tipologías y clasificaciones acerca del voluntariado

En las Ciencias Sociales los términos y conceptos no son estáticos, más bien son cambiantes y dinámicos, pues la diversa realidad en la que se suele detener puede contemplarse desde muchos enfoques y perspectivas. En el caso del voluntariado también existe diversidad de puntos de vista acerca de sus tipologías que conviven en la actualidad ya que según sea en lo que fijemos nuestra atención haremos una u otra distinción. No existe una clasificación general, única y sublime de los tipos existentes de voluntariado, habrá autores que se detengan más en clasificarlo según las motivaciones que llevan a la persona a prestar ese servicio de forma altruista, otros en su ámbito de actuación, otros que considerarán el modo de entender la finalidad de la labor solidaria, etc.

En este sentido podemos clasificar la acción realizada por la persona voluntaria partiendo de la base de que posee unos rasgos generales, en los cuales coinciden los autores. Son los siguientes (Corral, 1991:42-43):

- Que actúa en una comunidad próxima.
- Que la actividad realizada revierte en la propia comunidad.
- Que se plantea globalmente la acción social.
- Que se organiza y se trabaja en equipo.

⁷⁵ Organización de las Naciones Unidas.



- Que se capacita y se forma de manera adecuada.
- Que participa en la elección de los objetivos y la metodología a desarrollar en el marco del programa en el que está implicado.

Como hemos indicado anteriormente, existen muchas visiones acerca del voluntariado. La primera que mencionaremos será la que expone José Navarro. Este autor distingue entre el voluntario profesional, el no profesional y el que no tiene cualificación. Respecto al voluntario profesional decir que lleva implícito un conflicto, y es que se puede presuponer que el voluntario está ocupando un puesto de trabajo que podría ofertarse al mercado laboral, que sería para un profesional cualificado.

Otras posibles clasificaciones podrían hacerse siguiendo ciertos **criterios**, entre otros:

- Nivel territorial de actuación al que se cataloga la persona voluntaria, toparíamos pues con nuevos tipos de voluntariado: a nivel mundial, europeo, nacional o estatal, autonómico y local.
- Según motivación del voluntario/a, nos encontraríamos ante el voluntariado: religioso, cívico, político, solidario e instrumental.
- Según se entienda la finalidad de la actividad, podría ser un voluntariado: asistencialista y local, desarrollista, activista o de mano de obra barata.
- Nivel de presencia/ausencia de la persona voluntaria en el espacio físico institucional en el que desarrolla su actividad altruistamente, nos situaríamos ante un voluntariado: presencial, virtual o semipresencial.

Como hemos podido demostrar, hay disparidad de criterios a tenerse en cuenta a la hora de escoger una sola forma y de definir una clasificación pura del voluntariado. Así, lo único que podemos afirmar es que las necesidades sociales cambian por el devenir histórico en el que nos sumergimos, por los cambios culturales y sociales a los que estamos expuestos, etc.

Lo importante es que hay que responder a estas necesidades y que aquí la labor voluntaria toma especial relevancia, ya que las instituciones han de renovarse y actualizarse para responder a estas situaciones emergentes. El voluntariado ha de tomar nuevas formas, adquirir nuevas funciones, acaparar nuevos ámbitos de actuación, de esta forma nos atrevemos a clasificar al voluntariado según el criterio de ámbito o área donde se desarrolla la acción voluntaria:

- **Voluntariado en acción social:** se desarrollaría en proyectos y programas enmarcados en pro del bienestar de la comunidad, para la luchar contra las desigualdades sociales (fruto del mercado capitalista con el que cohabitamos).
- **Voluntariado ambiental:** aquí tomarían relevancia los proyectos relacionados con el medio ambiente y los animales. Se trabaja en pro de su defensa y en la protección de corte ecológica.
- **Voluntariado en catástrofes y emergencias:** se realiza este tipo de voluntariado en ocasiones puntuales, por ejemplo en desastres naturales como terremotos, tsunamis, inundaciones, etc.
- **Voluntariado en cooperación social y en cooperación al desarrollo:** pensado para llevar a cabo proyectos en comunidades de un país extranjero y cooperar así con él.
- **Voluntariado cultural:** en este espacio el fin es fomentar y promover la cultura. Se desarrollaría la labor voluntaria enfocada a organizar actividades culturales.



- **Voluntariado deportivo:** las actividades que se promueven en este contexto buscan la participación y la implicación en actividades deportivas.
- **Voluntariado en eventos:** sirve para organizar actividades y acontecimientos sociales en situaciones puntuales.

Por último hemos de mencionar y darle mucha importancia a un nuevo tipo de voluntariado que está naciendo recientemente en nuestras sociedades occidentales: Tal es el voluntariado corporativo, en el cual profundizaremos a continuación. A pesar de ser menos habitual no deja de ser menos relevante.

4. El voluntariado corporativo como innovación.

Según datos de *El País*⁷⁶, casi el 60% de las empresas de nuestro país (como Telefónica, Iberdrola, Inditex o La Caixa) tienen programas de voluntariado corporativo, a pesar de lo cual sigue siendo un gran desconocido entre la mayoría de la población. Los datos extraídos del *Informe de Voluntariado Corporativo en España 2010* ponen de manifiesto que el principal tipo de voluntariado desarrollado por las empresas es el social (74%), seguido por el medioambiental (34%) y el profesional (22%), y los principales beneficiarios infancia y juventud (63%), discapacitados (54%) e inmigrantes (34%).

El voluntariado corporativo comprende todas aquellas acciones, programas y proyectos que las empresas ponen a disposición de sus trabajadores para que los realicen de forma voluntaria, bien sea dentro de la propia organización donde trabajan o en otras con las que se tienen acuerdos. La Ley Estatal 6/96, Reguladora del Voluntariado, define el Voluntariado Corporativo como el “conjunto de actividades de interés general desarrolladas por personas físicas que no se realizan en virtud de una relación laboral, funcionalidad, mercantil o cualquier otra retribuida”. Su finalidad depende del punto de vista del observador: mientras que las compañías defienden su carácter altruista, como forma de conectar al empleado con el medio y ayudar a resolver problemas sociales, los más críticos consideran que su principal pretensión es lavar la imagen de la corporación. Sea como fuere, lo que si es cierto es que motiva la implicación de los asalariados en proyectos solidarios y de acción social.

Se trata de un concepto novedoso y chocante: la idea de que una empresa se preocupe por realizar labores sociales, y que sean sus propios empleados, de manera voluntaria y sin retribución monetaria, los encargados de llevarla a cabo, habría sido descabellada hace unos años. No obstante nos encontramos inmersos en un proceso de cambio y evolución social que entiende que si las empresas se preocupan por el entorno en el que están y la satisfacción de sus trabajadores antes que por sus beneficios directos, las ganancias a medio y largo plazo son muy amplias: mejora el clima de trabajo y la imagen de la empresa, refuerza la fidelidad y el compromiso del trabajador hacia ésta y ayuda a los voluntarios a adquirir habilidades sociales y de liderazgo.

Para que se de un voluntariado adecuado son necesarias varias premisas: es necesaria una metodología de implantación adecuada, que incluya herramientas de control y evaluación; financiación para llevarlo a cabo sin incidencias; ofrecer varios tipos de voluntariado, según lo que cada trabajador pueda y quiera ofrecer, y por último pero no menos importante, el apoyo de la empresa a sus voluntarios y la creencia e implicación con los proyectos que desarrolla para que tengan éxito. De lo contrario, se corre el riesgo de desarrollar un proyecto puntual de “lavado de imagen” en lugar de establecer un compromiso social serio y estable, lo que no sólo no provoca motivación en los trabajadores, sino que les hace tener una mala impresión de su lugar de trabajo.

⁷⁶Artículo “El voluntariado corporativo toma cuerpo en España”. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/30/actualidad/1333121058_423228.html. Consultado el 07/10/12.



A pesar de los buenos datos con los que contamos, teniendo en cuenta la poca trayectoria en España de esta modalidad de voluntariado, en la actual situación de crisis económica también se observa cómo muchas empresas optan por aparcar estas acciones. Resulta paradójico comprobar el mismo efecto en varias esferas: cuando hay una crisis como la actual, acompañada de múltiples problemas sociales, es cuando menos se invierte en los profesionales que ayudan a solucionarlos (voluntarios, trabajadores sociales). Cuanto más necesarios son, menos ayuda se les proporciona para que puedan desarrollar su labor.

5. Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el voluntariado.

Cuando hablamos de Nuevas Tecnologías (A partir de ahora: NN. TT.) nos referimos a las llamadas “*Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*”, y suponen un conjunto de medios técnicos centrados en los procesos de comunicación que permiten procesar y transmitir información. Son ejemplos conocidos internet, la televisión, o la telefonía móvil.

Las NN.TT. están demostrando ser uno de los motores del progreso y desarrollo en el siglo XXI. A la manera de la industria en el s. XIX, nuestra sociedad se enorgullece de tener como rasgo identificativo de la época el rápido desarrollo de estas tecnologías. La modernidad y la comunicación global se antepone como valores estrella; de esta manera, lo importante es estar siempre actualizado, siempre disponible, siempre comunicado con los demás. Podemos y debemos saber lo que está sucediendo en el otro extremo del planeta, en cuanto podría afectarnos debido al sistema interconectado en el que vivimos. Incluso nuestra economía está globalizada.

El principal problema que se plantea en este sentido es la llamada “brecha digital”. En un mundo en el que el acceso a Internet o teléfono es primordial para trabajar, estudiar, e incluso permite hacer la compra, ¿Existen diferencias significativas entre quienes tienen acceso a estos recursos y quienes no? Ciertamente, sí. Y el voluntariado puede no sólo ayudar a disminuir estas diferencias, sino utilizar las NN. TT. como elementos a su favor para evitar y/o combatir el aislamiento, las dificultades educativas, o las necesidades especiales de ciertos colectivos (tercera edad, inmigrantes, etc.).

Ahora, una vez planteadas las ideas, ¿Qué se puede hacer y cómo aplicarlo a la vida real?

Las posibilidades de la conjunción de estas dos fuerzas (NN. TT. y voluntariado) son casi infinitas, atendiendo a la imaginación de quien las desarrolle y los medios y recursos con los que cuente, por lo que en este artículo se citarán solamente las líneas generales que consideramos más importantes, interesantes e innovadoras.

Los cursos de educación a distancia, a través de Internet, son una de las principales bazas con las que cuentan usuarios y formadores. Las ventajas son muchas: se adaptan al horario del interesado, que además no tiene que desplazarse, lo que ahorra asimismo costes de alquiler de locales y materiales a los organizadores. Permiten asistir personas con problemas de movilidad, como enfermos, personas mayores y discapacitados. Además, pueden realizarse de casi cualquier temática y nivel, y a través de videollamadas, contactar con el profesor para solucionar dudas. En el caso del aprendizaje de idiomas, son particularmente útiles para practicar y mejorar nuestra dicción y acento en otras lenguas. También son útiles los foros, donde conversar con el resto de estudiantes.



Un aspecto que no debemos olvidar es la propia formación del voluntario, y más en una sociedad cambiante. La velocidad de los avances tecnológicos obliga a estar al día constantemente si se quiere trabajar con las NN. TT., pero además éstas pueden ser herramientas útiles para completar el aprendizaje.

Los cursos on-line que hemos citado anteriormente pueden aplicarse también a este campo, manteniendo todas sus ventajas (horarios flexibles, sin necesidad de adecuar o disponer de un aula). Las redes sociales, como Facebook, Tuenti o Twitter, e incluso otras plataformas como páginas web, blogs o Youtube, pueden ser un punto de encuentro excelente no sólo entre voluntarios, sino también para ONG que requieran de cooperantes, y como plataforma de exposición de los proyectos y labores que se llevan a cabo. El valor añadido es que son muy populares, y además resultan sumamente atractivas por su dinamismo y posibilidades (pueden crearse eventos, foros de debate, ver los perfiles de los interesados, agregar videos explicativos, fotos, añadir enlaces con más información, permiten un contacto inmediato entre personas, etc.). Actualmente existen ya páginas web que reúne muchas de estas características, centrada casi en exclusiva a la labor voluntaria, como hacesfalta.org, gestionada por la Fundación Chandra.

Las acciones voluntarias también se han visto transformadas con la aparición de las NN. TT: nos referimos al *ciberactivismo* y al *voluntariado virtual*. La primera se refiere a todas aquellas actividades que se realizan a través de Internet (conocidas como "*ciberacciones*"), y uno de los principales ejemplos es la recogida de firmas. Numerosas ONG y asociaciones de defensa de los derechos humanos usan este medio por su rapidez y amplia difusión.

La segunda, el voluntariado virtual, hace referencia a la posibilidad de ser voluntario "on-line", sin tener que desplazarse, pues los servicios solicitados no lo requieren. Se puede ser voluntario virtual ayudando a las organizaciones que lo necesiten en la búsqueda de información, asesorándolas a través de correo electrónico, chat o videoconferencia (por ejemplo, en temas legales), colaborando en el diseño de páginas web, etc.

Por último, si hablamos de colectivos especialmente afectados por la brecha digital, las personas mayores son uno de los principales, por las dificultades para actualizarse; no obstante, son también donde más recursos pueden centrarse. El problema del aislamiento, las carencias educativas, e incluso la asistencia básica pueden encontrar solución a través de las videoconferencias, que permiten al usuario estar en contacto con familiares que viven lejos, amigos, y personas en su misma situación de otras partes del país y del mundo. Aquellas personas que, por diversas circunstancias no pudieran completar la formación básica en su momento, pueden ayudarse ahora (aunque siempre bajo la tutela de un profesor en clases presenciales) de programas informáticos para mejorar su nivel de lectura.

Internet es un mundo lleno de posibilidades. Si se ofrecen cursos de "alfabetización digital" (esto es, enseñar a las personas mayores a utilizar las nuevas tecnologías, especialmente Internet), que pueden ser impartidas por voluntarios, ellos pueden acceder cuando lo deseen a todos los contenidos que la red nos ofrece: películas, música, libros, nuevas amistades, pueden ampliar sus conocimientos generales a través de la consulta de mapas, web de museos, realizar gestiones con la administración sin necesidad de desplazarse, pedir cita a su médico, así como actividades lúdicas variadas.

Referencias Bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica
- CAMPS, V. y GINER, S. (2008) *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CORRAL, B. (1991) *Voluntariado y centros de Servicios Sociales*. Madrid: Siglo XXI.



- España, Constitución española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, p. 29313
- España, Ley 7/2001, del 12 de julio, del Voluntariado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 24 de julio de 2001, núm. 84, p. 12686
- España, Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 20 de marzo de 2007, núm. 56, p. 32
- NAVARRO, J. (1986). El Voluntariado en el campo de la marginación social en España. Conferencia nacional sobre voluntariado. Madrid: Cruz Roja Española, Dpto. de Información. Relaciones Públicas y Publicaciones.
- NAVARRO, C. y Pérez, B.E. (2004). Las razones del voluntariado. Solidaridad organizada en las capitales andaluzas. Sevilla: Agencia andaluza del voluntariado. Junta de Andalucía.
- OBSERVATORIO DE VOLUNTARIADO CORPORATIVO (2010). Voluntariado corporativo en España. Informe 2010. Disponible en <http://www.observatoriovc.org/InformeVC2010.pdf>, Consultado el 06/10/12.
- ROMANCO, F. J. (2012) Estudio del Voluntariado como reflejo de la sociedad contemporánea: la fragilidad de los vínculos. (Tesis doctoral) Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- SARASOLA, J.L. (2001). *Voluntarios. Habilidades*. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- SARASOLA, J.L. (2005) Necesidades formativas en el voluntariado (Tesis doctoral) Universidad de Sevilla, Sevilla.

Webgrafía

- Web de Cáritas; formas de colaborar; voluntariado: http://www.caritas.es/colabora_voluntarios.aspx?utm_source=Google&utm_medium=CPC&utm_term=VoluntariadoGeneral&utm_campaign=Voluntariado. Consultado el 24/09/12.
- Red de voluntariado y trabajo: <http://www.hacesfalta.org/voluntariado-sevilla.aspx>. Consultado el 24/09/12.
- Asociación de asociaciones de voluntariado: www.voluntariado.net/castellano. Consultado el 25/09/12.
- Oficina del voluntariado universitario, Universidad de Sevilla: http://www.sacu.us.es/es/07_03.asp. Consultado el 24/09/12. Consultado el 27/09/12
- Oficina de voluntariado y solidaridad de la Universidad Pablo de Olavide: http://www.upo.es/upsc/voluntariado_participacion/voluntariado/index.jsp. Consultado el 27/09/12.
- Servicio de proyección social y voluntariado. Universidad de Murcia: <http://www.um.es/psuv/>. Consultado el 27/09/12.
- Página Web, voluntariado claver: <http://www.voluntariadoclaver.org/>. Consultado el 27/09/12
- Fundación Comparte: http://www.comparte.org/ac_voluntariado.html?gclid=CPeegNeZILMCFSXHtAod12YA4w. Consultado el 29/09/12.
- Plataforma del voluntariado de España: <http://www.plataformavoluntariado.org/contents/72-que-es-el-voluntariado>. Consultado el 30/09/12
- Organización Internacional, Nueva Acrópolis; Retos del voluntariado social: http://www.nueva-acropolis.es/voluntariado/social/Retos_voluntariado.htm. Consultado el 30/09/12
- Artículos informativos; Articuloz; El Voluntariado social: http://www.articulosinformativos.com/El_Voluntariado_Social-a1157557.html. Consultado el 30/09/12
- Programas voluntariado social; Ayudas voluntariado; Obra social la Caixa: http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/promocionvoluntariado/promocionvoluntariado_es.html. Consultado el 30/09/12.
- Voluntariado Sevilla: www.voluntariadosevilla.es. Consultado el 03/10/12.



- Fundación Hazlo Posible; voluntariado corporativo; <http://www.voluntariadocorporativo.org/>. Consultado el 04/10/12.
- Observatorio de voluntariado corporativo: <http://www.observatoriovc.org/>. Consultado el 04/10/12.
- El país; artículo relacionado con voluntariado corporativo (Marzo,2012); http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/30/actualidad/1333121058_423228.html; consultado el 04/10/12.
- Servicio del Voluntariado europeo en Andalucía: www.juntadeandalucia.es/patiojoven. Consultado el 12/10/12.

Reseña Curricular de la autoría

María Balboa Carmona es miembro de la Junta de Facultad de Ciencias Sociales desde el curso 2010 hasta la actualidad. Durante sus estudios de grado en Trabajo Social, viene siendo alumna colaboradora del Dr. José Luis Sarasola Sánchez-Serrano, del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales participando en cuantas actividades se vienen realizando por parte del Grupo de Investigación del PAIDI –SEJ 452: Investigación en Trabajo Social y Políticas Sociales, además de haber sido representante de alumnos (delegada). Actualmente realiza tareas de apoyo al Decanato.

Posee, asimismo amplia experiencia en el mundo del voluntariado en intervención social, fundamentalmente en los ámbitos de minorías étnicas y chabolismo-infravivienda, habiendo participado en multitud de actividades con la ONG-Fundación “Educar en la Calle”.

Es autora de varios artículos relacionados con el Trabajo Social y los Servicios Sociales, y comunicadora en congresos de este ámbito.

María Pérez Lagares es Delegada General de Alumnos y miembro de la Junta de Facultad de Ciencias Sociales. Durante sus estudios de grado en Trabajo Social, viene siendo alumna colaboradora del Dr. José Luis Sarasola Sánchez-Serrano, del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales participando en cuantas actividades se vienen realizando por parte del Grupo de Investigación del PAIDI –SEJ 452: Investigación en Trabajo Social y Políticas Sociales. Es autora de varios artículos relacionados con el Trabajo Social y los Servicios Sociales, y comunicadora en congresos de este ámbito.

Ha participado también en numerosas jornadas del ámbito del Trabajo Social y los Servicios Sociales, como las Jornadas de dinamización navideña de la Asociación “Anima Vitae” (Sevilla).

José Luis Sarasola Sánchez-Serrano es Vicedecano de Ordenación Académica y Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla. Diplomado en Trabajo Social y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Doctor en Ciencias de la Educación. Es autor de numerosos artículos en revistas y libros entre los que cabe destacar (La formación de formadores en voluntariado”, editado por la Diputación Provincial de Sevilla, año 2000, o “Proyectos Sociales”, en colaboración con otros autores, editado por la Junta de Andalucía.

Ponente y comunicante en numerosos congresos relativos a los Servicios Sociales y el Trabajo Social, es director del grupo de investigación PAIDISEJ-452.



EL VIDEOCURRICULUM-BRANDING COMO RECURSO DIGITAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO EN LOS FUTUROS EGRESADOS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Climent-Rodríguez, José A.

Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avda de las Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva, España *jose.climent@dpsi.uhu.es*

Navarro-Abal, Yolanda

Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avda de las Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva, España *yolanda.navarro@dpsi.uhu.es*

Ortega-Campos, Elena

Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Avda de las Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva, España *elena.ortega@dpsi.uhu.es*

Resumen: El creciente uso de las redes profesionales como herramienta, tanto del empresario como del trabajador, para la búsqueda de empleo, ha dado lugar a un nuevo contexto laboral que requiere del aprendizaje de nuevos métodos que fomenten el desarrollo de destrezas y habilidades que hagan a la persona más competente en el mercado laboral. Para tal fin, se diseñó una actividad enmarcada dentro de la asignatura optativa Psicología de los Recursos Humanos, de la licenciatura de 5º de Psicología. El objetivo fue la elaboración de un videocurrículum-branding, que fomentara el desarrollo de competencias como futuros gestores de los RRHH y, por otro lado, sus posibilidades para realizar una adecuada visibilidad de la reputación profesional. La muestra estuvo formada por 65 alumnos. Para la recogida de información se elaboró un instrumento en donde se registraban, por un lado, los indicadores de cada una de las competencias necesarias para la elaboración del videocurrículum-branding y, por otro, la percepción recogida por el alumnado en cuanto a la actividad. Los resultados indican que el alumnado percibe más objetivamente sus fortalezas y debilidades en el mercado laboral, así como un mayor desarrollo de las competencias relacionadas con las habilidades de comunicación y de autoconocimiento.

Palabras Clave: videocurrículum-branding, empleabilidad, competencias transversales, recursos humanos.



Introducción de la actividad

Entre las funciones del psicólogo responsable de los Recursos Humanos de una organización, se encuentra la función de *vinculación y desvinculación*, que tal como indican Martín-Quirón y Delgado (2008), reúne todas las actividades de adquisición y separación del personal de la organización. Se trata de la definición de la política de selección realizada por la empresa y conlleva las tareas de reclutamiento del personal, selección, contratación y acogida o socialización, en conformidad con la política descrita. Por tanto, son los encargados de llevar a cabo los procesos de reclutamiento y selección de los candidatos que serán contratados para formar parte de la organización.

Este hecho, hace necesario que el responsable de los recursos humanos deba conocer todas las herramientas y recursos necesarios para llevar a cabo un desempeño adecuado de sus funciones. De la misma forma, será uno de los encargados de velar por la marca de la organización y la reputación (y e-reputación) de la misma.

La sociedad digital ha conllevado el desarrollo de nuevas herramientas y recursos para la búsqueda de empleo. Esta circunstancia, a su vez, ha generado la proliferación de portales de empleo en donde se realizan ofertas y demandas de los diferentes puestos de trabajo, constituyéndose en los intermediarios entre las personas que buscan trabajo y las empresas en selección.

Entre las herramientas que han adquirido más auge en la búsqueda de empleo se encuentra el videocurrículum, y sobre todo, el videocurrículum-branding o con una marca personal, que le añade valor y los diferencie del resto de sus competidores. Como indica Climent (2008), la realización de videocurrículums, es decir, grabaciones en video donde el demandante de empleo expone su currículum académico y profesional para optar a un puesto de trabajo, constituye una herramienta que puede facilitar la inserción laboral, ya que permite “personalizar” y “singularizar” al demandante de empleo frente al empleador. Esta nueva herramienta, además posibilita que el demandante de empleo pueda mostrar otros factores cualitativos de su persona que, junto a sus datos curriculares, puedan suponer una ventaja a la hora de conseguir el mismo.

Una de las ventajas de este recurso viene proporcionada por su capacidad de ofrecer una retroalimentación a los diferentes demandantes de empleo basados en el análisis de las formas de actuar en las diferentes situaciones relacionadas con la búsqueda de empleo. La visualización de sus propias actuaciones permite analizar las fortalezas y debilidades que pueden mejorar su empleabilidad.

El alumnado de la asignatura de Psicología de los Recursos Humanos, además de ser un futuro profesional en este ámbito, se convertirá en pocos meses en un nuevo egresado cuyo objetivo fundamental será la búsqueda de empleo para su inserción en el mercado laboral. Por tanto, esta actividad le permitirá, no sólo fomentar las competencias necesarias como futuro profesional, sino, ir desarrollando un itinerario personalizado en función a los objetivos, así como a las fortalezas y debilidades que muestre.

El videocurrículum-branding, como metodología docente desarrollada en el aula, permitirá que el docente ayude al alumno, como futuro demandante de empleo, en dirigir su atención en aquellas áreas más deficitarias en relación a su próxima inserción laboral, así como sus fortalezas y aquellas características personales que le añaden valor y marcan las diferencias. Con todos estos datos se podrán llevar a cabo programas de entrenamiento de cara a realizar una grabación de su imagen con éxito. Dicho entrenamiento consistirá en modificar/mejorar la imagen de la persona ante un determinado empleo, dotándoles de estrategias y recursos personales adecuados para su inserción laboral.



Trabajar la realización de videocurrículum ha de abordarse desde dos perspectivas, como proceso y como resultado, siendo ambas importantes y complementarias. Lo importante de este tipo de actividad no es únicamente el producto final, que viene representado por la adquisición del alumnado competencias para realizar una grabación en donde se fomente una adecuada imagen que ayude a la marca personal y a la reputación del mismo. Quizás, lo más relevante sea que sirva para tomar consciencia de la propia imagen que se proyecta, analizar aspectos que hay que mejorar, y establecer un plan de cambio o mejora. No se trata solamente de entrenar al estudiante acerca de la mejor imagen que pueda ofrecer en la grabación, sino trabajar con él para que la imagen que muestre sea la mejor posible y fruto de un proceso de cambio personal que lo predisponga positivamente hacia la inserción laboral efectiva.

Durante la realización de la actividad, profesores y estudiantes han trabajado conjuntamente en la realización del videocurrículum. En un primer momento, se han centrado en la importancia del discurso verbal, mensaje verbal que se emite en el video, que se pretende que el estudiante ofrezca ante la cámara y sus consecuencias. Paralelamente, se trabajó la comunicación no verbal como elemento fundamental para reforzar la credibilidad del mensaje verbal emitido. Para el desarrollo de estas destrezas, además de la impartición de los contenidos teóricos por parte de los docentes, a lo largo de la asignatura, el alumnado ha llevado a cabo diferentes exposiciones en clase, algunas cuyas fechas eran conocidas por el alumnado, y otras que se hacen de una manera espontánea.

Para el desarrollo de un buen videocurrículum-branding el alumnado debería llevar a cabo un buen guión, pero para ello, es fundamental que tengan que elaborar un buen proceso de autoconocimiento, y con este objetivo se le proponen diferentes actividades que sirvan de reflexión y de apoyo en la elaboración del videocurrículum.

Como en cualquier proceso de comunicación existe un emisor, en este caso el estudiante, y un receptor, la persona que visualizará la grabación, los profesores que corregirán la actividad, aunque en un futuro cercano su receptor podrá ser el propio empleador. La estructura del videocurrículum-branding debe poseer ciertas características, que algunas ya fueron apuntadas por Climent (2008). Estas características fueron aportadas al alumnado como instrucciones para la realización de la actividad:

- El receptor dispone de un corto período de tiempo para ver y oír el discurso.
- Asimismo, el receptor tiene una predisposición y motivación limitada hacia el discurso que se le presenta.
- El emisor carece de retroalimentación por parte del empleador, realizará el videocurrículum sin ser consciente en el momento de la grabación del efecto que tendrá su mensaje en quien lo visualice y, por ende, sin poder modificarlo ajustándolo al efecto causado.

Derivado de las características especiales del videocurrículum, se ha de planificar el discurso verbal, tanto en forma como en contenido, con el objetivo de conseguir en la persona que lo visualice el efecto deseado. El discurso deberá ajustarse a las siguientes indicaciones:

- Concisión en el discurso: el discurso deberá captar inmediatamente la atención del receptor (el empleador que visualiza el video). Se aconseja que no exceda de 3 minutos, en donde deberá conseguir transmitir aquellas variables que considera más relevantes.



- Claridad en el discurso y centrado en pocos objetivos: el discurso que el demandante de empleo exponga en el videocurrículum debe ser capaz, en pocos minutos, de sacar una idea clara y positiva de lo que transmite el candidato con el mensaje verbal y no verbal emitido.
- Discurso en función de argumentos y ofreciendo una imagen de conocimiento de lo que se habla: el discurso debe convencer por las formas y por que quien lo expone dé la imagen de “que sabe de lo que habla”. El discurso debe estar hecho a la medida de los conocimientos del demandante de empleo.

Como se ha mencionado anteriormente, a través del videocurrículum el empleador sacará una idea acerca del demandante de empleo según el lenguaje verbal (contenido del discurso) como del lenguaje no verbal. Entre los elementos no verbales a tener en cuenta en la preparación del videocurrículum deben estar:

- La postura corporal: entendida como la disposición del cuerpo en relación con el contexto. Un exceso de movimiento incongruente puede producir impresión de inquietud o nerviosismo, mientras que la escasez de movimiento puede transmitir una impresión de excesiva formalidad.
- Los gestos: entendidos como los movimientos que se realizan con las extremidades (principalmente manos y brazos) y la cabeza. Los gestos sirven para adaptarse a diversas situaciones, sobre todo aquellas donde existe carga emocional y/o tensional para la persona.
- La expresión facial y la mirada: expresan emociones y estados de ánimo.

Continuando con la temática de este trabajo, es necesario detenerse en el concepto de branding o marca personal. Existe cierta controversia sobre la distinción entre marca personal y branding, siendo considerados por la mayoría de los autores como un concepto semejante, aunque algunos como Seinfeld (2011) considera que la marca personal es el proceso de definición, desarrollo y mantenimiento de un posicionamiento, mientras que el branding es el resultado del proceso.

Pérez (2012), indica que la marca personal tiene como propósito conseguir identificar aquello que te hace valioso, útil y fiable para que te perciban como la persona/profesional con quién hay que estar o trabajar. Por tanto, el objetivo de todo es desarrollar la marca personal (resultado). Este mismo autor, hace una distinción entre marketing personal, que lo define como el uso de herramientas de visibilidad ya notoriedad con el objetivo de mostrar nuestro trabajo y lo que se puede proporcionar al entorno, y la asesoría de imagen, en los que hace referencia a los elementos externos y superficiales de una persona. Éstos pueden incluir el aspecto físico, el vestido, coche, casa o la forma de hablar. La creación de una marca propia parte del interior y de lo más auténtico de una persona, y a partir de ahí construye una estrategia coherente.

Según lo anteriormente expuesto, se les ofreció, además de las indicaciones anteriores, como instrucciones para la actividad, las variables necesarias que debían aportar para que el videocurrículum tuviera una marca personal:

- Tener un objetivo claro
- Saber lo que se puede ofrecer
- Describir los valores que te definen
- Definir mis fortalezas y debilidades



- Tener claro la imagen que aporoto
- Tener claro quién puede estar interesado en mí
- Saber qué necesidades satisfacemos
- Ser creativo e innovador

A grandes rasgos, se plantea al alumnado ¿qué huella dejo en los demás?

A continuación se muestran algunas imágenes extraídas de los videocurrículums-branding elaborados por el alumnado. Los ejemplos (enlaces) presentados se han extraídos de aquellos que el alumnado decidió exponer abiertamente en la red:



<http://www.youtube.com/watch?v=uJ1-1euGVIE>



<http://mercedesvargas76.blogspot.com.es/>



<http://www.youtube.com/watch?v=YRvoHJIR-W4&feature=youtu.be>

Fig. 1. Ejemplos de videocurrículums-branding elaborados por el alumnado



Finalmente, se hará mención al portafolio, cuyo origen se sitúa a mediados de los años ochenta, cuando algunos profesionales liberales, como fotógrafos, diseñadores o arquitectos, empiezan a utilizarlo fundamentalmente como instrumento de marketing o apoyo a su propio curriculum vitae. En este contexto, el portafolio se concibe fundamentalmente como un *book* donde se recopilan los mejores trabajos profesionales de su autor. De hecho, en su origen etimológico, el portafolio es esto, algo así como una cartera donde llevar documentos y papeles. Sin embargo, el portafolio en educación es (o debe ser) mucho más que un mero repositorio de materiales o actividades. Es obvio que representa el conjunto de documentos, trabajos y tareas desarrolladas pero también supone incluir *“una narrativa reflexiva que permite la comprensión del proceso de enseñanza o de aprendizaje, según el caso, y además puede facilitar la evaluación”* (Prendes y Sánchez, 2008).

En este sentido, Paulson, Paulson y Meyer (1991), señalan que, cuando lo confecciona el alumnado, debe incluir su participación en la selección del contenido, los criterios de selección, el criterio para evaluar los méritos y la evidencia de la auto-reflexión llevada a cabo. En síntesis, cuando nos referimos al portafolio del estudiante, estamos hablando, como dice Corominas (2000), de una herramienta que contiene un conjunto de aprendizajes longitudinales registrados que conjuga la demostración histórica del proceso de aprendizaje con la demostración organizada de los logros conseguidos.

Objetivos

Los objetivos principales de esta actividad son:

- Que el alumnado conozca las herramientas adecuadas para realizar las funciones de responsable de los recursos humanos de las organizaciones.
- Desarrollar un videocurrículum-branding que permita mayores oportunidades de empleo en el mercado laboral, es decir, que fomente la empleabilidad del alumnado.
- Conocer las fortalezas y debilidades como futuros egresados en la búsqueda de empleo que permitan ir desarrollando un adecuado itinerario personalizado.
- Desarrollar competencias de autoconocimiento personal y profesional.

Participantes y contexto docente

El grupo de participante estuvo formado por un total de 65 alumnos matriculados en la asignatura optativa, denominada Psicología de los Recursos Humanos, perteneciente a la licenciatura de Psicología. Del total, 6 de los alumnos cursaban 4º de psicología, mientras que los 59 restantes, estudiaban 5º curso. La muestra estaba conformada por 53 mujeres y 12 hombres, y el rango de edad estaba comprendido entre 23 y los 31 años.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad se encontraba enmarcada dentro de los objetivos propuestos por los docentes en la asignatura. Para la realización de la misma, el alumnado debía preparar en primer lugar, una guía curriculum-branding (o marca personal) en donde debía destacar la formación y las competencias duras y blandas que consideraban más relevantes, así como la imagen que quería proyectar a los demás. Una vez supervisada por los docentes, para lo cual la tutorización era obligatoria, el alumnado debía grabarse y colgar el videocurrículum en algún sitio web (blog, youtube, páginas web). Éste, según el criterio del alumnado, podría ser abierto en la red, o bien, ser privado y sólo ser visualizado por los docentes para su corrección. Para la realización de la actividad se seguirán las instrucciones expuestas en el apartado anterior.



Evaluación de los resultados de la experiencia

La evaluación de la actividad se llevó a cabo según los criterios de evaluación planteados y programados en la guía docente de la asignatura. Se valoraron de una forma cuantitativa teniendo en cuenta una serie de criterios, todos ellos relacionados con las características definitorias del videocurrículo-branding, y que el alumnado conocía previamente. Así mismo, debían llevar a cabo un informe en donde se explicaban y justificaban las diferentes aportaciones que habían realizado, por ejemplo, si habían señalado en mayor medida alguna competencia específica, por qué habían usado algún ambiente, cómo explicaba el uso de algún objeto y su asociación con la idea que querían mostrar, etc. El objetivo de este informe era conocer que, independientemente de la calidad del trabajo, el alumnado había realizado un aprendizaje significativo y una transferencia adecuada del conocimiento. De esta forma, conociendo la dificultad del mismo, se intentaría ser más equitativo y justo en la evaluación del alumnado, que ante situaciones de grabación, mostraba mayores niveles de ansiedad, o bien, que llevaran inherentes, entre sus rasgos de personalidad, altos niveles de timidez, y era obvio, que requerirían de un mayor entrenamiento cuando decidieran comenzar su búsqueda activa de empleo. Las características definitorias del videocurrículo-branding que fueron aplicadas para la evaluación fueron:

- Tiene un objetivo claro
- Singularidad del trabajo
- Muestra claramente lo que puede ofrecer
- Se detectan los valores que añaden características diferenciadoras
- Se observan las competencias donde muestra más fortalezas
- Imagen que ofrece
- Creatividad e innovación
- Idoneidad en el mercado laboral
- Adecuación al sector del ámbito profesional al que se refiere vuestro perfil

En general, los resultados muestran la necesidad de llevar a cabo un mayor entrenamiento por parte de un porcentaje elevado del alumnado para poder realmente ofrecer una imagen más profesional. Uno de los grandes errores se ha encontrado en la no distinción del plano personal y profesional, haciendo uso de expresiones no técnicas y fotos que, siendo usadas por ellos habitualmente en sus redes sociales, como facebook, tuenti, etc., no son adecuadas para generar una imagen apropiada y una e-reputación óptima en el mercado laboral.

Pero quizás, la gran dificultad, se ha mostrado, en la falta de conocimiento del alumnado de sus propias características personales, así como, por la falta de toma de decisión en cuanto a las metas profesionales y, por tanto, la ruta que debían seguir para marcar un objetivo profesional claro que le permitiera desarrollar un itinerario personalizado adecuado. Otra reticencia mostrada es la grabación con la videocámara, expresando la falta de motivación para la misma, por no sentirse seguros ni atractivos cuando se visualizan en la pantalla.

No obstante, en general, muestran un grado de satisfacción elevado por parte del alumnado, manifestando, una vez se había calificado, un gran interés por mejorar el videocurrículo. La



reflexión general del alumnado se encuentra en la utilidad que han encontrado en el ejercicio de la actividad para reflexionar y tomar conciencia de las debilidades en algunos aspectos necesarios para ser competentes en el mercado laboral y, como futuros gestores de los RRHH. Como conclusión general, la valoración es muy positiva como herramienta que permite desarrollar mayores competencias para la inserción en el mercado laboral.

Referencias Bibliográficas

- CLIMENT, J. (2008). *Las nuevas tecnologías aplicadas en la orientación para el empleo*. Sevilla: Servicio Andaluz de Empleo (Junta de Andalucía).
- COROMINAS, E. (2000). "¿Entramos en la era portafolios?". *Bordón*, 52 (4), 509-521.
- MARTÍN-QUIRÓN, M. y DELGADO, A. (2008). La dirección de los recursos humanos en las organizaciones. En A. Rodríguez y V. Zarco (eds.). *Psicología de los Recursos Humanos* (pp.17-39). Madrid: Pirámide.
- PAULSON, L. F., PAULSON, P. R., y MEYER C. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- PÉREZ, A. (2012). *Marca personal. Cómo convertirse en la opción preferente*. Madrid: Esic
- PRENDES, M. P. y SÁNCHEZ, M^a (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34.
- SEINFELD, J. (2011). *Personal branding....hacia la excelencia y la empleabilidad por la marca personal*. Madrid: Fundación Madrid por la Excelencia.

Reseña Curricular de la autoría

Yolanda Navarro Abal es Doctora en Psicología. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Codirectora del Título de Experto Universitario Orientación e Inserción Laboral. Máster en Docencia Universitaria (Vicerrectorado de Formación Permanente y Títulos Propios de la Universidad de Huelva). Actualmente mentora y tutora de investigación de este mismo máster. Participante y coordinadora de diversos proyectos de innovación e investigación en el ámbito universitario. En la actualidad trabaja en una línea de investigación relacionada con los aspectos psicológicos de la gestión de conflictos y los procesos de mediación así como de los procesos relacionados con el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior.

José A. Climent Rodríguez, Profesor Asociado del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Director del Título de Experto Universitario Orientación e Inserción Laboral. Participante y coordinador de diversos proyectos de innovación e investigación en el ámbito universitario. Actualmente forma parte de una línea de investigación relacionada con las estrategias de negociación de conflictos, y las competencias profesionales relacionadas con el ámbito de la orientación e inserción laboral.

Elena Ortega Campos, Profesora Sustituta Interina del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Máster en Docencia Universitaria (Vicerrectorado de Formación Permanente y Títulos Propios de la Universidad de Huelva). Actualmente forma parte de una línea de investigación relacionada con la importancia del desarrollo de competencias en el estudio de las metodologías del comportamiento. Participante de varios proyectos de innovación relacionada con el desarrollo de competencias transversales y la ansiedad ante la evaluación.



NUEVAS DIRECTRICES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL EDUCADOR DE ESCUELAS INFANTILES: CREAR E INNOVAR A TRAVÉS DE LAS TICS

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

González Morga, Natalia

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA. natalia.gonzalez@um.es

González Lorente, Cristina

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, ESPAÑA. c.gonzalezlorente@um.es

Resumen: Las nuevas demandas educativas responden a una serie de cambios acaecidos en la Sociedad del Conocimiento en la que nos encontramos inmersos. Entre éstos, los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) suponen una verdadera revolución educativa, lo que implica nuevas exigencias al profesorado, entre ellas la adquisición y desarrollo de la competencia digital. Esta competencia dotará a los docentes de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitirán promover mejoras educativas basadas en la innovación y el cambio metodológico a partir de las TICs, por ello puede convertirse en la piedra angular de la formación permanente de los educadores de infantil. De esta manera, desde este trabajo se pretende analizar la importancia de esta competencia, así como plantear una propuesta formativa que permita utilizar la tecnología como una oportunidad para la creación de nuevos recursos y materiales que contribuyan a un uso innovador y creativo de las TICs en las aulas.

Palabras Clave: Escuelas Infantiles, Competencia Digital, Formación Permanente, Educador, Innovación.



1. Introducción

La sociedad actual está asistiendo al diseño de un nuevo modelo social caracterizado por los avances de las TICs, que están generando un importante impacto en todos los ámbitos y niveles de la vida diaria. Inmersos en la denominada Sociedad del Conocimiento (Castels, 2002), aparecen nuevas formas de comunicarnos, de trabajar, formas de vida que desaparecen y oportunidades que nacen.

Estos profundos cambios se han visto reflejados en nuestro sistema educativo que se enfrenta a nuevos desafíos provocados por la llegada de la tecnología a las aulas, dando lugar a una auténtica *revolución educativa* (Esteve, 2008). La irrupción de las TICs abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI; exigencias que, a nuestro entender, requieren un gran esfuerzo de los profesionales educativos, aumentando así, la necesidad de redefinir, modificar y/o establecer qué competencias personales, sociales y profesionales son necesarias para el desempeño de la labor docente en esta nueva realidad. En consecuencia, cobra un protagonismo indiscutible la formación permanente del profesorado, un concepto definido por Pinya (2008), como “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades... originado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” (p. 4).

En este sentido, la educación requiere de una actualización continua para dotar, empezando por los más jóvenes, de aquellas competencias que les permitan disponer de mecanismos y recursos personales suficientes para adaptarse a estos continuos y acelerados cambios que caracterizan a la sociedad del momento. Dentro de este proceso de renovación, la integración de las TICs en las aulas de infantil se establece como parte fundamental, en el que la formación del educador para hacer frente a esta situación, adquiere un papel protagonista.

Hoy día, las nuevas generaciones conocidas como generaciones interactivas, perciben el ordenador como un objeto familiar y han generalizado el uso de las tecnologías en su vida cotidiana, un suceso que viene a condicionar su forma de percibir la realidad, de pensar, sentir y actuar desde que nacen. Unos avances tecnológicos, que no sólo se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y experiencia cotidiana, sino también, en señas de identidad generacional que los distingue del mundo adulto (Area, 2010). Ante estas nuevas situaciones y experiencias, la actuación del educador de infantil no puede ni “debe” pasar de soslayo. Es por ello, por lo que pensamos que la adquisición de la competencia digital de los educadores de escuelas infantiles es una prioridad para contribuir a la construcción de ciudadanos capaces de hacer frente, a partir de los retos que plantean las TICs, a la sociedad que les ha tocado vivir y sentar así, las bases de la educación del mañana.

2. Época de cambio para las escuelas infantiles

La escolarización en edades tempranas (0-3 años) es uno de los factores más determinantes para conseguir que los estudiantes alcancen mejores resultados académicos y sociales como recoge el Informe de Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010 en el marco de la Estrategia de Lisboa. Sin embargo, no siempre conferimos a esta etapa el valor que se merece. Un estudio sobre el Estado de la Educación Infantil en España realizado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2009) desvela como en estas instituciones educativas sigue predominando su carácter asistencial frente al educativo, es decir, estos centros siguen teniendo una finalidad exclusiva de conciliación familiar y laboral en detrimento del justo y reconocido derecho a la educación de los más pequeños (Sánchez 2009). Una visión acrecentada por la propia ambigüedad que presenta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su artículo 92.1. “La atención educativa directa a los niños del primer ciclo correrá a cargo de maestros de educación infantil y de otros profesionales con la debida cualificación. En todo caso la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica específica... estará bajo la responsabilidad de un maestro de educación infantil”. Estos otros



profesionales de los que habla la ley, refuerzan ese carácter asistencial de los primeros años y aleja el primer ciclo de educación infantil del desempeño de aquellas funciones realmente orientadas a la consecución y el desarrollo de una educación temprana de calidad.

Si bien es cierto que este primer ciclo de educación infantil ha ido cobrando mayor protagonismo en los últimos años, hasta el punto de considerarse como un periodo fundamental para reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida de los niños¹ (Peñalver, 2009), aún hoy se constituye como una necesidad compartida por todos, dotar a las escuelas infantiles de un proyecto educativo que las convierta en un entorno único para el aprendizaje de estos niños, un entorno donde, de ser así, se puede decidir el presente de la educación (Hoyuelos, 2005) que, en pleno desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, va a estar inevitablemente influenciada por el uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

Un estudio de la empresa Cibal (Feijoo, 2008) revela que las TICs se están incorporando muy pausadamente a los planes educativos de las escuelas infantiles. Según sus resultados, el 12,86% de los centros de nuestro país utilizan los juegos educativos con soporte multimedia para niños y niñas de cero a tres años y cerca de un 4% de estas escuelas comenzarán a incorporarlos este curso (2012-2013). Frente a estos resultados que nos confieren cierta positividad, encontramos aquellos otros que ponen de manifiesto el trabajo que queda por realizar para alcanzar la deseable integración de las TIC en aulas de escuelas infantiles, pues casi la mitad de estos centros encuestados no piensan utilizar ningún tipo de software en el proceso educativo.

De la tendencia creciente de incorporación de las TICs en este ciclo, lo cierto es que queda un largo camino por recorrer, ya que son pocos los niños de esta etapa educativa que se benefician de las potencialidades de las mismas.

Reiteradamente se ha argumentado sobre las grandes oportunidades que nos brindan las TICs para incorporar nuevas metodologías en el aula que despierten el interés en el alumnado por conocer y aprender, descubrir y experimentar, construir y reflexionar. Pero si además, tenemos en cuenta, que el niño desde que nace ya empieza a ser partícipe, a percibir y a ser sensible a los estímulos que les proporcionan su entorno, la primera toma de contacto con las TICs ha de ser en el primer ciclo de Educación Infantil, familiarizándose con el ordenador y descubriéndolo a través de la metodología que domina esta etapa educativa, el juego (Mateos, 2008). Sin embargo, también queda demostrado como la mera inclusión de las tecnologías no tiene, por sí misma, efectos en el aula. De ahí que, tanto o más importante si cabe, se constituya la necesidad de formar al profesorado en su conjunto, y a aquellos especializados en educación infantil en particular, para que a través de un proceso de formación permanente puedan incorporar, modificar y/o añadir las competencias profesionales que la sociedad y el contexto educativo demanda en la actualidad. Debemos ser conscientes, que todo está cambiando y no podemos quedarnos estancados en los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje en los que fuimos formados, nos encontramos en el siglo XXI, en un tiempo de cambios, alternativas e innovaciones. Lo tradicional como las clases magistrales, el libro, los cuadernos, etc. es reemplazado por lo digital, vivimos en la cultura digital, el ordenador, el e-book, el correo electrónico, internet, las redes sociales,...y esto nos hace replantearnos la necesidad de la competencia digital desde las edades más tempranas, como es el caso de esta comunicación.



3. La competencia digital del educador: un factor clave para la integración de las tic en las escuelas infantiles

La experiencia en el día a día, se ha encargado de mostrar la importante labor educativa desempeñada por los educadores de las escuelas infantiles en el desarrollo del niño y la necesidad de una formación actualizada del educador que dé respuesta a las demandas y necesidades, cada vez más efímeras y cambiantes, de esta sociedad. Es por ello por lo que consideramos el nivel de competencia profesional de los docentes como uno de los criterios que definen la calidad de la educación (García y Castro, 2012), y su competencia digital un factor clave para la integración de las TICs en las aulas de esta etapa educativa.

Esta competencia digital, tal y como señalan Gutiérrez y Tyner (2012) consiste en “disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”. (p.37). Si concebimos esta competencia aplicada a la formación y renovación pedagógica y tecnológica de los educadores de infantil, ésta se constituye como una necesidad básica ante la cual los docentes, y hoy más que nunca los educadores de las escuelas infantiles, deben adquirir la responsabilidad profesional y moral de formarse en las tecnologías (Marcelo, 2002), para educar a sus alumnos de forma que puedan desenvolverse con autonomía y de manera consecuente en el escenario social en el que les ha tocado actuar, más aún cuando *los educadores* señalan la inadecuada formación inicial y permanente que han recibido (Sánchez, 2009), ; *definiendo la primera como excesivamente alejada de la realidad de las aulas* y la segunda como excesivamente teórica y nada realista. No obstante, son múltiples las vías que se abren en torno a esta temática pero sin duda, la mayoría parten de la visión de Hargreaves (1996) que considera que, más allá de la formación inicial del educador, será su práctica diaria junto con una formación permanente de calidad, la que incidirá en la mejora de las prácticas de los profesionales de la educación.

En este sentido, nos sumamos a la preocupación e interés general por elaborar planes de formación permanente eficaces y de calidad, que se alejen de planteamientos idealistas y se ajusten a las necesidades de formación del profesorado, tratando de solventar las dificultades de su práctica diaria e intentando dar una respuesta competente a la demanda de su puesto de trabajo. Para conseguirlo, consideramos esencial trabajar en colaboración con los centros educativos en la elaboración de planes de formación para el profesorado, de tal manera que se escuchen las voces y necesidades reales de los docentes, evitando así que su formación adquiera un carácter descontextualizado (Camargo *et al.*, 2004). En esta línea, numerosos estudios como los de Bazán, Castellano, Galván y Cruz (2010) y García y Castro (2012), han indagado sobre la valoración que los docentes de primer y segundo ciclo de infantil hacen respecto a su formación permanente, las limitaciones encontradas en su experiencia y cuáles son sus intereses formativos. En todos ellos se pone de manifiesto la necesidad de mejorar los planes formativos, reclamando de la formación recibida una mayor aplicabilidad y funcionalidad en el aula.

Concretamente, en la investigación llevada a cabo por García y Castro (2012), se pone de manifiesto que los educadores de infantil tanto del primer como del segundo ciclo, manifiestan un gran interés por la formación en TICs, para mejorar su competencia digital como representa *la tabla 1*, siendo esta una de las necesidades profesionales más acuciantes en el panorama de la educativo actual. Esta necesidad refleja como, a lo largo del tiempo la formación del profesorado y sus inquietudes profesionales han ido evolucionando, sustentándose como señalan Colás y Pons, (2004) en “distintas concepciones, y modelos, acordes con los paradigmas científicos dominantes de cada momento, así como a las nuevas demandas socioeducativas” (p. 217).



Competencias específicas dentro del área temática de la competencia digital	Porcentaje (%)
- Uso de la ofimática en educación, uso de la pizarra digital, netbooks...	37,1
- Uso de Internet y el correo electrónico, herramientas 2.0 y software libre.	13,9
- Uso de software específicos para la didáctica de las áreas.	25,4
- Creación y diseño de páginas web.	26,1
- <i>Utilización de software específicos para crear recursos y materiales.</i>	37,6
- Gestión de redes y aulas de informática.	20,0
- Gestión informatizada de centros.	15,8

Tabla 1. Interés formativo de los educadores de infantil sobre la competencia digital (García y Castro, 2012).

Los datos de este estudio nos acercan a la realidad educativa que vivencia el educador de infantil en el aula, manifestando un interés intrínseco por adaptarse a las nuevas demandas y funciones que la comunidad educativa le exige y que debe asumir constantemente. En concreto, destacar el elevado interés del educador de infantil por la utilización de software específicos para crear recursos y materiales digitales para sus clases, un apunte que podría desvelar la motivación del educador por el uso de las tecnologías de una forma innovadora y creativa frente a un uso reproductivo de los recursos digitales (Bautista, 1994), además de unos profesionales identificados con el nuevo marco educativo de la Sociedad del Conocimiento, que conduce al educador a pensar, innovar y crear a partir de las TICs. Esto nos lleva a concluir, junto a este autor, que se está, en la dirección correcta.

4. Pensar, innovar y crear, una nueva forma de trabajo a través de las tic

Como hemos mencionado, la preocupación de los educadores de infantil en lo que respecta a sus necesidades y expectativas en el desarrollo de su competencia digital, se dirige hacia la adquisición de aquellas habilidades que les permitan utilizar de forma efectiva software específicos para crear nuevos recursos y materiales digitales. Asistimos actualmente a la creación de una nueva etapa donde, una vez establecidas las TICs en todos los ámbitos y sectores de la vida social, personal y laboral, se plantean nuevos retos que tratan de otorgar a estas tecnologías un verdadero sentido social y pedagógico (Bautista, 2004), en el cual la innovación y creatividad se constituyen como una necesidad de primer orden.

Por todo ello, ha llegado el momento de reflexionar sobre el uso que hace el docente de las tecnologías en el aula. Por un lado, como defiende Bautista (1994), hay docentes que hacen un uso reproductivo de las tecnologías, es decir, usan los recursos digitales tal y como le vienen dados, reproduciendo esquemas de pensamiento de sus autores, ideas y concepciones de la vida de otros, a veces ajenos al contexto propio del centro escolar. Por el contrario, hay otros que utilizan las TICs para producir o crear nuevas formas de conocer. Esta última idea, más acorde con la definición de competencia digital que hemos presentado, confiere el protagonismo a los educadores, quienes son los responsables de generar sus propios recursos didácticos y en consecuencia, del uso creativo de las tecnologías. En relación a este último aspecto, la implicación activa del docente en la elaboración de materiales educativos a partir de las tecnologías, es la forma de trabajar más próxima a los intereses de las escuelas infantiles de nuestros días y así poder complementar, cuando sea preciso, el uso de materiales comerciales que no se adaptan a sus necesidades reales.



Hay que tener presente, como argumenta De Miguel (2005), que los recursos tecnológicos reúnen las condiciones necesarias para promover mejoras que propicien la innovación educativa, sin embargo, también se constata que la mera inclusión de las tecnologías (innovación tecnológica) no tienen por sí mismas, estos efectos en el sistema educativo. La innovación educativa, lleva implícita un proceso constante de investigación (búsqueda, curiosidad, inquietud, etc.), de deliberación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones a soluciones de problemas tanto teóricos como prácticos, incitando a una reflexión continua de los propios procesos de enseñanza (Ruiz *et al*, 2010). Desde otra perspectiva menos reduccionista, se puede considerar esta innovación como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos materiales (Salinas, 2004). En otras palabras, la innovación educativa lleva implícito un uso creativo de las tecnologías, pero ¿qué entendemos por uso creativo de las TICs? Como defiende Azzserboni (2007), la creatividad supone invento, imaginación, novedad y acaba con una composición nueva, ingeniosa y diferente a sus orígenes, centrada en la capacidad de cambio para incorporar nuevas formas de enseñar, gracias a la utilización de las TIC como herramienta fundamental. En consecuencia, estaríamos ante una nueva forma de trabajar en las aulas de infantil, caracterizada por la riqueza de la creación y con vistas hacia el éxito de la educación.

Por todo ello, no se debe ni se puede, limitar la formación de los educadores de las escuelas infantiles, a una mera formación basada en los aspectos más teóricos y formales de las TICs. Por el contrario, se debe trabajar la capacidad de innovar y crear con las tecnologías a partir de la práctica, aprovechar las oportunidades que éstas nos aportan para crear nuevos entornos y formas de enseñanza-aprendizaje. Éste ha de ser uno de los principales objetivos en la formación permanente de todo el colectivo docente en general y, más concretamente, de aquellos que trabajan directamente con un alumnado caracterizado por su capacidad e interés por descubrir y conocer: la primera infancia.

Al hilo de lo expuesto, se hace necesario ofrecer a los educadores la posibilidad de que desarrollen su capacidad de innovar y crear, integrando en los planes de formación el aprendizaje del uso de software de autor como, por ejemplo, Neobook, que permitirá la creación de sus propios recursos digitales, a la vez que brinda la posibilidad de crear una identidad como docente y una cultura profesional comprometida con el conocimiento y con quién lo origina (la comunidad) y, sobre todo, que incita a la reflexión acerca del porqué, con quién y para qué del cambio (Ruiz *et al*, 2010), adaptando las TIC a sus necesidades concretas.

5. Una propuesta para desarrollar la competencia digital en educadores: taller formativo de neobook

El propósito de este trabajo, además de analizar la importancia de la adquisición de la competencia digital entre los educadores de la etapa de infantil, es dar a conocer una propuesta formativa que exalte la tecnología como una posibilidad de producción de nuevos recursos y materiales que favorezca el necesario uso innovador y creativo de las TICs en las aulas.

Para ello, hemos planteado un taller formativo (tabla 2) que facilite a los educadores de escuelas infantiles las herramientas necesarias para conocer y aplicar el programa informático denominado Neobook, un software de autor de uso sencillo que permite la utilización de elementos multimedia y enlaces hipertextuales que brinda diversas posibilidades educativas (montaje de diversos cuentos interactivos, juegos sencillos, unidades didáctica, etc.) para el desarrollo de la actividad docente. Neobook es una manera de innovar en la metodología tradicional de la educación, de potenciar la función creativa de las TICs, permitiendo al educador crear sus propios recursos adaptados a las características de los alumnos y sobre temáticas de interés para su aula, al tiempo que permite



fortalecer, con sus producciones, la competencia digital del alumno desde edades tempranas a partir de la interacción y experiencia directa con el uso de las tecnologías.

Título: Taller de creación de software educativos en educación infantil: Aprende a usar Neobook
Objetivos: 1. Identificar las posibilidades educativas de los recursos digitales en educación infantil 2. Conocer software educativos para la creación de recursos multimedia: Neobook. 3. Diseñar recursos educativos a partir de software educativo: Neobook.
Contenidos: BLOQUE I. Los recursos multimedia en Educación Infantil como una alternativa a la enseñanza tradicional. BLOQUE II. Conocemos Neobook. 2.1. Posibilidades del programa Neobook aplicado a la educación Infantil. 2.2. Conocemos el diseño y edición de producciones para la educación infantil. 2.2.1 Página de trabajo. 2.2.2 Herramientas de trabajo. 2.2.3 Finalización del trabajo. 2.2.3.1. Guardado 2.2.3.2. Compilación. 2.2.3.3. Publicación. BLOQUE III. Pon en práctica lo aprendido “Crea tu propio recurso educativo”.
Metodología: Se utilizará el taller educativo como estrategia didáctica basada en una metodología activa y participativa, que suscite la reflexión, el diálogo y la comunicación entre los participantes. El proceso didáctico se organiza a partir de un conjunto de actividades teórico-prácticas que permitirá al participante conocer y trabajar una serie de estrategias consideradas básicas para el desempeño del programa Neobook.
Recursos materiales: Durante la implementación del taller formativo se contará con un manual del contenido del taller para cada uno de los participantes, así mismo sería recomendable que cada participante hiciera uso de un ordenador, bien de forma individual o en parejas para facilitar el seguimiento de la clase y su aprendizaje. Como materiales de apoyo para el desarrollo del taller, se utilizará la pizarra digital del centro y un ordenador para el responsable del mismo.
Temporalización: El taller tendrá una duración de 4 horas.

Tabla 2. Ficha técnica del taller de creación de software educativos en educación infantil: Aprende a usar Neobook

Además, hemos de resaltar que el carácter innovador de esta propuesta formativa recae en la metodología que lo sustenta. No se trataría de impartir un curso formativo a educadores, sino de hacerles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortalecer su saber y saber hacer, mediante el saber ser y estar juntos, es decir, haciendo uso del taller formativo, Una forma de entender la formación que exalta su dimensión práctica, la experiencia, la cooperación y la colaboración entre profesionales, en definitiva, convertir ese momento en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos (González-Cuberes, 1991). En palabras de Echeverría (2001), se trata de cultivar en los educadores de infantil saber profesional y sabor profesional, donde se pone en juego la competencia técnica y metodológica con la competencia participativa y personal.



6. Conclusiones

En el presente trabajo se reflexiona sobre las consecuencias formativas que está teniendo la integración de las TICs en la realidad de las escuelas infantiles, concretamente en sus profesionales, los que deben asumir constantemente retos en su manera de aprender y enseñar.

La llegada de las TICs al aula de infantil ha generado incertidumbre a los educadores, quienes, acostumbrados al valor asistencial que se le ha atribuido desde hace años a las escuelas infantiles, deben hacer frente a una época de cambio que potencia el carácter educativo de estos centros, así como el valor de esta periodo escolar, para sentar las bases del aprendizaje durante toda la vida de los niños. Ante esta nueva visión de las escuelas infantiles, han salido a la luz nuevas exigencias formativas que implican una necesidad incipiente del educador de reciclar sus conocimientos para ofrecer a sus alumnos una educación contextualizada que haga frente al objetivo de preparar a ciudadanos capaces de desenvolverse en la sociedad que les ha tocado protagonizar. Una sociedad donde el uso de las TICs se ha generalizado en todas las facetas de nuestra vida. Por esta razón, la formación permanente de los educadores de infantil en relación a la competencia digital, ha cobrado un fuerte protagonismo en los últimos tiempos, con la intención de actualizar las competencias profesionales y ofrecer a su alumnado la posibilidad de familiarizarse con las tecnologías y ir adquiriendo autonomía en su uso, desde edades tempranas.

Para concluir, entendemos que la formación del educador de infantil, en relación a la competencia digital, debe ir orientada a potenciar la capacidad de innovar y crear con los recursos tecnológicos, un hecho que evitaría que la formación quede obsoleta ante los continuos avances de las tecnologías. En consecuencia, se considera que la riqueza en recursos y materiales de las escuelas la podemos encontrar en la capacidad de innovar y crear de sus profesionales. Además esta habilidad contribuye a dar respuesta a los tiempos que corren, reduciendo el impacto que está teniendo la crisis económica y sus consecuentes recortes educativos en nuestro país. Apostar por una formación creativa en el uso de las TICs es invertir en recursos educativos y, por ende, en la mejora de la educación.

Esta es la razón que nos lleva a plantear una propuesta de formación que intente despertar en el educador una nueva forma de trabajar las TICs, basada en la innovación educativa y la creatividad, acercando a los educadores el aprendizaje de software de autor, con diversas posibilidades para hacer del primer ciclo de Educación Infantil, una etapa que facilite el aprendizaje del futuro de nuestra sociedad, los niños. Para trabajar con las TICs en las aulas de Educación Infantil es importante realizar cambios en la propia metodología para que los niños sean agente activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y así favorecer además de su autonomía y creatividad, su implicación y motivación por aprender.

Referencias Bibliográficas

- AREA, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- AZZERBONI, D. (2007). La Creatividad en la educación infantil. *e-Eccleston. Lenguajes Artísticos- Expresivos en la Educación Inicial*, 6, 1-14.
- BAUTISTA, A. (1994) *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- BAUTISTA, A. (2004) *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. Madrid: Akal
- BAZÁN, A. CASTELLANO, D. GALVÁN, G. y CRUZ, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (8), 83-100.



- CAMARGO, M., CALVO, G., FRANCO, M.C., VERGARA, M., LONDOÑO, S., ZAPATA, F. et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del profesorado. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- CASTELL, M. (2002). La dimensión cultural de internet. *Cultura y Sociedad del Conocimiento: presente y perspectivas de futuro*. Consultado el 13 de octubre de 2012, de http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502_imp.html.
- COLAS, P. y PONS, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: Aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 5, 207-222.
- DE MIGUEL, C. (2005) Criterios de innovación para la integración curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1), 750-763
- ECHEVERRÍA, B. (2001). Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, (91), 35- 55.
- FEIJOO, A. (2008). Utilización de las nuevas tecnologías en las escuelas infantiles. *De rincón en Rincón*. Consultado el 10 de octubre de 2012 en http://www.infantil.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=55703.
- GARCÍA, R. CASTRO, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- GONZÁLEZ-CUBERES M. T. (1991). *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Estrada.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012) Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 19, (38), 31-39.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- HOYUELOS, A. (2005) Educación infantil: experiencia de aula. La formación en la Escuela Infantil de 0 a 3 años. *Jornadas sobre el protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Madrid.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 03 de mayo, de Educación. BOE 106 de 04/05/2006. Título III, Art. 92.1, pp. 17183.
- MARCELO, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. Consultado el 2 de septiembre 2012 desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>.
- PEÑALVER, R. (2009). El Plan Educa3, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 12, 8-19.
- PINYA, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la la formación permanente del profesorado basada en competencias. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 0, (1), 3-24. Consultado el 13 de octubre de 2012 desde http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carme/index.
- RUIZ, I. RUBIA, B. ANGUITA, R. y FERNÁNDEZ, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 352, 149-178.
- SALINAS, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1, (1), 1-16.
- SANCHEZ, J. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles. *CEE Participación Educativa*, 12, 56-73.
- SÁNCHEZ, A., BOIX, J. L., y JURADO, P. (2009) La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 179 – 204.



- ÚCAR, X., BELVIS, D. E., PINEDA, P. y MORENO, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4), 1-13. Consultado el 20 de agosto de 2012 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1990ucar.pdf>.

Reseña Curricular de la autoría

Natalia González Morga es Licenciada en Pedagogía. Ha realizado estudios de posgrado denominado “Máster de Antropología, Cultura, Migración y Salud” en la Universidad de Murcia.

Trabaja como educadora en un centro de formación de la Región de Murcia y responsable del diseño de cursos formativos para educadores de escuelas infantiles.

Ha sido becaria de investigación en un proyecto titulado “El uso y la interacción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.” Universidad de Murcia y becaria de colaboración con el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Murcia en un proyecto para “El impulso e implementación de los sistemas tutoriales de estudios de grado”.

Ha colaborado en acciones, funciones, tareas y competencias relacionadas con la Orientación y la Acción Tutorial en los distintos niveles de enseñanza y en la valoración de competencias profesionales de los egresados. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Ha participado en distintos congresos nacionales e internacionales sobre distintas temáticas educativas, entre ellas formación del profesorado y tecnología educativa y durante dos años alumna interna en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Cristina González Lorente es estudiante de 4º de Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia.

Durante dos años, alumna interna en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Ha colaborado en acciones, funciones, tareas y competencias relacionadas con la Orientación y la Acción Tutorial en los distintos niveles de enseñanza y en la valoración de competencias profesionales de los egresados. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.



NUEVAS TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN ONLINE: LA NUEVA UNIVERSIDAD

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Méndez Rey, Juan Manuel

Fundador del proyecto Quantum University, ESPAÑA, mendezr@universidadquantum.es

Resumen: El mundo de la educación está en plena ebullición por la transformación al que las nuevas tecnologías y nuevas metodologías pedagógicas están encaminando el tradicional modelo educativo. Los Massive Open Online Courses (en adelante MOOC), cursos gratuitos ofrecidos por prestigiosas universidades, han tenido su máximo reconocimiento mundial a partir de la iniciativa de varios profesores de la universidad de Stanford a finales del año 2011. Desde entonces estamos participando de una transformación a las que se están uniendo las principales instituciones de Educación Superior del mundo. Éste nuevo modelo presenta diferencias con respecto a lo que hasta ahora se presentaba como e-learning. Fuera del ámbito de la Educación Superior, iniciativas como Khan Academy cuya misión es ofrecer una educación para todas las edades, están alcanzando un gran auge y ocasionando la aparición de proyectos similares orientados a distintos segmentos de población en todo el mundo. El acercamiento a la participación de una educación de calidad a un mayor número de personas es una necesidad que estas nuevas tecnologías se proponen resolver.

Palabras Clave: MOOC, E-learning, Universidad, TIC, Educación.



1. INTRODUCCIÓN
2. CONTEXTO: ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS MOOC
3. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
4. OTRAS PROPUESTAS
5. REFLEXIONES FINALES

1. Introducción

Para entender lo que están suponiendo los MOOC en la Enseñanza Superior, comenzaremos explicando la historia de los Cursos Abiertos Masivos Online (MOOC por sus siglas en inglés), su difusión masiva a finales de 2011, exponiendo luego las iniciativas previas que se dieron en el ámbito educativo, así como haremos una breve reseña del panorama en el año 2012.

Los MOOC difieren del E-learning tradicional por estar basados en videos y utilizar metodologías pedagógicas que fomentan la participación del estudiante y la enseñanza acelerada. Ofrecen la oportunidad de acceder a enseñanzas de nivel superior haciendo de la enseñanza online lo más parecido a la enseñanza presencial.

El comienzo de esta nueva tendencia en la Educación Superior la marcan Sebastian Thrun y Peter Norvig, los cuales durante el verano de 2011 anuncian que ofrecerán en línea y de forma gratuita el curso de Introducción a la Inteligencia Artificial (www.ai-class.com) paralelamente a las clases presenciales que venían ofreciendo en la universidad de Stanford en Estados Unidos. En el curso ofrecían ejercicios, cuestiones y exámenes, así como certificados. Éste curso que tuvo lugar entre Octubre y Diciembre de 2011 acabó acogiendo a más de 160.000 estudiantes en 209 países, mientras 175 asistían in-situ. Tras la gran acogida que tuvo el anuncio fué necesario que desarrollaran una arquitectura tecnológica escalable para acoger tal número. Y fué un éxito.

JOHN MARKOFF (2011), <http://www.nytimes.com/2011/08/16/science/16stanford.html> informaba que éste curso fué uno de los tres que experimentalmente lanzó el departamento de Ciencias de Computación de Stanford para extender el conocimiento tecnológico más allá del campus y llegar a todo el mundo.



2. Contexto: origen y evolución de los MOOC

Los instructores, Peter Norvig y Sebastian Thrun son eminencias mundiales en el campo de la inteligencia artificial y la robótica. Sebastian Thrun es profesor investigador de Ciencias de la Computación en Stanford, vicepresidente en Google, miembro de la National Academy of Engineering (NAE) y de la Academia Alemana de las Ciencias. A Thrun se lo conoce mundialmente por su trabajo con vehículos no tripulados, tras liderar un grupo de estudiantes de Stanford y ganar en el 2005 el desafío DARPA, un proyecto patrocinado por el Pentágono, y en la actualidad ha dirigido un proyecto en Google para construir vehículos autopilotados.

Peter Norvig, un antiguo científico de la NASA, es director de investigación en Google, miembro de la Asociación Americana para la Inteligencia Artificial y miembro de la ACM (Association for Computing Machinery), así como autor de uno de los libros de más impacto en inteligencia artificial.

Tanto Thrun como Norvig se vieron sorprendidos por la acogida que tuvo el anuncio que, tras publicarlo en una conferencia en España y compartirlo por e-mail con Carol Hamilton, la directora de la Asociación para el Avance de la Inteligencia Artificial, se extendió viralmente.

Los otros dos cursos adicionales que se ofrecieron fueron un curso introductorio a las bases de datos, impartido por Jennifer Widom, presidenta del departamento de ciencias de la computación en Stanford, e introducción al aprendizaje de las máquinas impartido por Andrew Ng.

Norvig y Thrun se basaron en el principio que dice que la enseñanza uno a uno es la que mejor funciona (BLOOM, 1984), y es lo que trataron de emular, aunque fuera una enseñanza de uno a miles.

Un estudiante escribió "Ahora veo redes bayesianas y ejemplos de la teoría de juegos en cualquier lugar". No buscaban que el estudiante memorizara fórmulas sino cambiar la manera en la que los estudiantes miran el mundo. Thrun dice: "Es irónico que buscando revolucionar la educación



tradicional, acabarían haciendo sus clases online mucho más parecidas a lo que es una clase tradicional que otras clases online. En otras clases online tienes disponibles los vídeos para verlos a cualquier hora, y si lo tienes disponible mañana, puede que acabes dejándolo ahí, así que introdujimos la innovación de poner fechas ” Podías ver las clases en vídeo durante toda la semana y al final de la semana debías de realizar los deberes. Esto mantenía a los estudiantes motivados y en el mismo lugar del material, de manera que si ibas a un foro a preguntar podías obtener la respuesta al cabo de pocos minutos a través de otro colega estudiante. Peter Norvig dice: “Los compañeros pueden ser los mejores profesores ya que son ellos los que recuerdan lo que es no entender algo”. Para posibilitar que hubiera participación en las clases, se fomentó la participación en los foros, así como recogiendo preguntas semanalmente a través del servicio Google Moderator, y las más votadas eran contestadas por vídeo por los profesores, o través de Google Hangouts. Las clases se extendieron por 10 semanas, y ahora hay toda una nueva generación de estudiantes que han seguido éste modelo.

Hal Abelson, profesor del afamado “Structure and Interpretation of Computer Programs”, científico del M.I.T. y cofundador junto a Lawrence Lessig de Creative Commons que desarrolló una iniciativa similar previa en el 2002, dijo que este curso es una muestra de lo rápido que está evolucionando el mundo digital. “Ahora la cuestión es cómo nos movemos hacia algo que sea más interactivo y colaborativo y veremos más y más modelos en los siguientes cuatro o cinco años.”

Hal Abelson, está muy relacionado con lo que está ocurriendo, ya que en el 2002 fué el impulsor del programa OpenCourseWare en el M.I.T., el programa que ofrece los materiales de enseñanza de las clases del M.I.T. gratuitamente, y que fué el primer gran corpus publicado con una licencia Creative Commons.

Es conveniente en éste punto hacer un resumen sobre el origen reciente de los contenidos abiertos.

- 2001. Creative Commons.
- 2002. MIT OCW (OpenCourseWare).
- 2004. OCW Consortium.
- 2006. Khan Academy.
- 2007. Community College Consortium. Open Educational Resources (OER).
- 2010. OER University (OERu).
- 2011. Stanford Artificial Intelligence MOOC.
- 2012. Udacity, Coursera, edX.

Sobre los orígenes, importancia y repercusión de los recursos educativos abiertos exponen Guzmán y Vila (2011): El movimiento *Open Educational Resources* (OER), ha crecido de forma exponencial en los últimos años debido, entre otros factores, a la amplia cobertura de los medios de comunicación sobre la iniciativa *OpenCourseWare* (OCW), al éxito de sistemas basados en software libre como *Moodle* en el sector educativo, al trabajo de cada vez más organizaciones que promueven el uso de licencias *Creative Commons* al apoyo de organizaciones nacionales e internacionales como la OCDE y la UNESCO.



3. Experiencias educativas

Es lógico pensar que de lo que estamos participando en la comunidad educativa es de una evolución en la manera en que se publican los materiales educativos haciendolos más participativos y colaborativos entre docentes y estudiantes.

Hasta ahora contabamos como repositorios de buenas prácticas para la innovación y la calidad de de la praxis educativas los recursos anteriormente mencionados como OCW (<http://www.ocwconsortium.org>), OER (<http://www.oercommons.org>) entre otros.

En España contamos con las experiencias educativas del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación al Profesorado (INTEF) , cuyos contenidos se publican con licencias Creative Commons:

<http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/experiencias>

http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Página_Principal

En la sección Otras Propuestas de esta ponencia se exponen algunos de los recursos que van apareciendo en relación a los MOOC, mientras que ahora describimos las experiencias recientes más influyentes.

Las iniciativas no sólo nacen a nivel institucional, sino tambien a nivel particular. Un claro ejemplo de ello es Khan Academy. Tanto Thrun como Norvig declaran que fueron inspirados por el trabajo de Salman Khan.



Khan Academy es una organización educativa sin ánimo de lucro creada en el 2006 por el educador Salman Khan, un graduado del MIT y del Harvard Business School. La misión que declaran en su sitio web es: "Proveer de educación de alta calidad para todos, en cualquier lugar". Su sitio web contiene miles de lecciones en forma de videotutoriales almacenados en YouTube los cuales enseñan entre otras materias: matemáticas, historia, medicina, finanzas, química, biología, astronomía, química orgánica, ciencias de la computación. Khan comenzó enseñando a una de sus primas y cuando otros familiares y amigos comenzaron a requerir sus servicios, decidió distribuir sus tutoriales por YouTube. De ahí alcanzó gran popularidad y decidió dejar su trabajo en el 2009 para dedicarse de pleno y enfocarse en los tutoriales. Actualmente el proyecto funciona como organismo sin ánimo de lucro y se mantiene por donaciones, y cuenta con el respaldo de la Fundación Bill & Melinda Gates, así como de Google. En el 2010 Khan Academy recibió 2 millones de dolares por parte de Google y su proyecto 10¹⁰⁰ para que siguieran creando más cursos así como tradujeran sus librerías principales al mayor número de idiomas.

La aproximación que usa Khan es similar a la que usaron posteriormente Norvig y Thrun y que es la de simular la enseñanza uno a uno (BLOOM, 1984). Para ello, Salman Khan nunca aparece en pantalla, evitando el formato de una persona al lado de una pizarra, de manera que los conceptos se van dibujando en la pantalla mientras una voz va explicándolos. De esta manera simula a una persona al lado de otra resolviendo un problema en una hoja de papel. Khan dice: "Si estas viendo a una persona resolver un problema mientras piensa en voz alta, creo que la gente lo encuentra más valioso y menos intimidatorio".

Khan Academy proporciona un sistema para que los mentores puedan hacer un seguimiento de sus alumnos, con estadísticas personalizadas.

Otra de las novedades de la Khan Academy es utilizar un sistema de ejercicios basado en la "gamificación". Conociendo las dificultades relacionadas con la motivación y compromiso de los estudiantes, la "gamificación", ludificación o la incorporación de elementos de juegos en un ambiente distinto, puede proporcionar la oportunidad de apoyar a las escuelas a resolver esos problemas. (LEE & HAMMER, 2011). Tradicionalmente los estudiantes recibían puntos por su desempeño (notas) y los que tenían buen rendimiento pasaban de nivel al final del año académico. Uno puede pensar que las escuelas ya eran lo más en "experiencia gamificada", sin embargo hasta ahora esto fallaba en mantener a los estudiantes involucrados.

El sistema de ejercicios de Khan Academy genera cuestiones automáticamente para los alumnos según el nivel y su rendimiento así como cambia el modelo tradicional en el que únicamente se premia el resultado. Éste software está publicado como software libre con la licencia MIT. El sistema de ejercicios de Khan Academy motiva al estudiante ofreciendo medallas o "badges" no sólo por su puntuación, sino también por su persistencia por resolver y practicar un problema ante fallos continuados.

Tanto en la experiencia de Khan Academy como en la de Thrun y Norvig en su curso de Introducción a la Inteligencia Artificial se hace un uso continuado de los ejercicios en cada lección para reforzar el aprendizaje y la retención del mismo.

En los MOOC se fomenta la colaboración y participación del estudiante con la plataforma. Para ello, los MOOC, proveen de la tecnología para presentar ejercicios intercalados en los videos, favoreciendo la retención del material mediante la evaluación continua durante la lección.

En la actualidad Khan Academy ha superado a *OpenCourseWare* del MIT en el número de vídeos visualizados así como el de suscriptores.



Se hace necesario describir el panorama actual en las universidades en el año 2012 tras las experiencias mencionadas anteriormente.

A comienzos de 2012 Sebastian Thrun anunció que renunciaba a su puesto en Stanford para fundar Udacity, una universidad abierta y en línea. Esta decisión se basa en su experiencia con el curso de Introducción a la Inteligencia Artificial y según declara en su brillante presentación en la conferencia DLD se sentía avergonzado de que sólo pudiera enseñar a unas pocas docenas de estudiantes cada vez, y sólo a aquellos que pudieran permitirse pagar los 30.000 dolares que cuesta atender a Stanford. Entre las cosas que descubrieron están que los mismos estudiantes habían traducido la clase a 44 idiomas gratuitamente dotando de subtítulos a los vídeos, y que 410 de los mejores estudiantes habían sido estudiantes online, siendo el 411 un estudiante de Stanford. Viendo el potencial, Thrun pone en marcha Udacity.

Tradicionalmente se tiene la percepción de que en muchas facultades dificultan las clases al principio para filtrar a los estudiantes más débiles, para dejar a los mejores y más comprometidos. No hay inconvenientes para hacer esto, y raramente hay incentivos para enseñar un curso más grande y popular. La exclusividad es necesaria cuando hay un espacio limitado de clases, dormitorios y comedores, de manera que hay que ser selectivo (WELSH, 2012). Sebastian Thrun dice (citando a Salman Khan) sobre aprender a montar en bicicleta: “No es como si obtuvieras un suspenso al aprender a montar en bici, y entonces has de parar y montar en uniciclo.” Se pregunta: “¿No debería ser el objetivo de cada clase el que cada alumno obtuviera matrícula de honor?”

Esto es lo que persigue la iniciativa de Udacity: dotar de la posibilidad a los estudiantes, que independientemente del tiempo del que dispongan, o de si el profesor está disponible en ese momento (siempre se puede pausar el vídeo y volver a reproducir), de adquirir las competencias que ellos mismos y el docente inicialmente se han propuesto en un curso de Educación Superior.



En Udacity han comenzado ofreciendo cursos de ciencias, cursos como “Introducción a la Física”, “Introducción a las Ciencias de la Computación”, “Ingeniería de las Aplicaciones Web”, todos libres y gratis. Al terminar las clases los estudiantes pueden certificar sus habilidades online o en uno de los 4.500 centros de certificación por una cuota. Esos certificados pueden ser enviados a potenciales



empleadores (BENNETT, 2012). Las clases se estructuran como en las clases de la universidad tradicional, sin embargo las lecciones en vídeo no se imparten con un estilo de conferencias, sino animando a participar al estudiante frecuentemente mediante ejercicios cada poco tiempo, que son evaluados por el sistema, y que luego puedes ver la resolución por parte del profesor. Udacity tiene en cuenta que la enseñanza acelerada se basa en la práctica y la repetición.

Entre las experiencias de los estudiantes se encuentran aquellos que no podían asistir a la universidad por el camino tradicional debido a sus deberes familiares. Otro hombre de 53 años que estaba cambiando de carrera profesional decide dejar la facultad presencial e inscribirse online. Udacity provee de un rigor académico, diversidad y oportunidad no vistos hasta ahora en la enseñanza online.

Otra novedad de Udacity es que cada curso combina el desarrollo del material del curso con una línea práctica fundamental en la que el alumno va avanzando a lo largo de éste. Por ejemplo, el curso de Iniciación a la Programación se presenta como: "Construye un motor de búsqueda". Otros cursos más avanzados como el de Inteligencia Artificial tienen como objetivo: "Construir un coche robótico". Este planteamiento consigue dotar de un objetivo práctico al curso y motivar aún más al estudiante durante el progreso de éste.

Coursera es fundada por otros dos profesores de Stanford: Andrew Ng y Daphne Koller.

Tras la partida de Sebastian Thrun de Stanford para fundar Udacity, Coursera nace

en el 2012 como empresa "comprometida con llevar la mejor educación gratuitamente a cualquier

persona que la busque". La compañía cuenta actualmente con un equipo de unas 20 personas y ofrece cursos de 16 universidades entre las que se encuentran Stanford, Princeton, Caltech, y a las que se han unido universidades de otros países tales como Reino Unido, India, Canadá y Suiza.

Los cursos que tienen fecha de comienzo y finalización van siendo lanzados periódicamente y contienen lecciones en vídeo que son publicadas semanalmente. Las lecciones van presentando ejercicios interactivos. A su vez, algunos cursos ofrecen evaluación por pares, la cual permite que otros estudiantes participen en la evaluación de los contenidos presentados por otros estudiantes. Actividad que permite la evaluación del gran número de estudiantes, fomenta la participación y la asimilación del contenido.

En la actualidad coursera ofrece más de 100 cursos y su modelo parece estar dirigido a ser una plataforma que aloja cursos para otras universidades.

edX es la otra gran iniciativa educativa de las universidades americanas. Y es la única que ha sido lanzada directamente por las universidades en lugar de profesores individuales o emprendedores. edX surge a partir del MIT y actualmente está compuesta por las universidades de Harvard, Berkeley y el MIT. Los certificados ofrecidos por edX son gratis, aunque entre los planes de edX se encuentra el ofrecer certificaciones de más valor a cambio de algún tipo de pago.

Todas estas plataformas actualmente no generan beneficios económicos para sus creadores, aunque contemplan buscar entradas de dinero a través de asociaciones con entidades privadas, potenciales empleadores, así como ofrecer a los mejores estudiantes que se hayan certificado ofertas de empleo que se les adecuen. Según L. John Doerr, uno de los inversores en coursera, las universidades recibirán un 20% de los beneficios.



Entre los posibles beneficios económicos coursera contempla la siguiente lista (YOUNG, 2012) (Schedule 1 of the contract between Coursera and the University of Michigan, 2012):

- Certificaciones, según se ha explicado anteriormente.
- Verificaciones de seguridad: Coursera puede verificar la identidad en alguna ubicación física.
- Venta de información a potenciales empleadores: Mediante una cuota y con el permiso de los estudiantes.
- Verificación de competencias: Para evaluar la candidatura de un candidato a la hora de ser contratado por un potencial empleador.
- Tutorización o evaluación del progreso: Coursera puede ofrecer personal que proporciona seguimiento y asesoramiento a los estudiantes.
- Ofrecer licencias de uso o venta de la plataforma a entidades privadas o públicas.
- Permitir a organizaciones y fundaciones el patrocinio de cursos en la plataforma.
- Matrículas: Después de un periodo de acceso gratuito, se puede cobrar matrícula para el acceso al material completo. Otra posibilidad es que una entidad patrocinadora pague una cuota menor por cada estudiante.

4. Otras propuestas

A día de hoy, están surgiendo en todo el mundo iniciativas relacionadas en el movimiento iniciado por los MOOC.

Algunas de ellas son proyectos que hacen un seguimiento de todo el material educativo generado por los MOOC y otras organizaciones dedicadas al e-learning. Ejemplo de ello son <http://noexcuselist.com> y <http://www.class-central.com/>

También van apareciendo recursos y repositorios colaborativos y de buenas prácticas como The MOOC Guide: (<http://sites.google.com/site/themoocguide/>) el cual describe algunos cursos, la metodología utilizada, lo aprendido con la experiencia, así como utilidades prácticas para desarrollar algunos aspectos de los MOOC. Mooc.ca un nuevo sitio que mantiene noticias e información sobre los MOOC.

World University and School es una nueva iniciativa en desarrollo por llevar estos recursos compartidos y los nuevos que sean creados a una enseñanza global donde pueda enseñarse uno a uno: <http://worlduniversity.wikia.com>

Siguiendo esta ola iniciada por los MOOC, aparecen entidades de todo tipo, enfocadas tanto en la Educación Superior, como en la educación no-reglada. Ejemplos de ello son:

University of Reddit (<http://ureddit.com/>), SyMind (<http://www.symynd.com/>), Udemy (<http://udemy.com>).

Apuntándose a esta tendencia también aparecen proyectos de crowdfunding centrados únicamente en proyectos de e-learning: <http://www.yuujoo.com>



Otra novedad destacable es ver que entidades como Google ofertan software e instrucciones para desarrollar cursos online, crear una comunidad y probar la efectividad de un curso: <https://code.google.com/p/course-builder/>

5. Reflexiones finales

A modo de conclusión, en España se celebra la difusión del uso de Internet en la Educación Superior. El 16% de los estudiantes universitarios de nuestro país sigue sus carreras en instituciones a distancia que, en conjunto, alcanzan casi los 240.000 alumnos sólo en las titulaciones oficiales de grado, licenciaturas, diplomaturas e ingenierías, sin tener en cuenta los programas de posgrado ni la formación continua, donde suman unos 100.000 más (RODRIGUEZ, 2012). En conjunto, las cinco universidades online que ya tienen actividades académicas en nuestro país han aumentado sus matrículas en estudios de grado en 31.000 respecto al curso anterior. Es decir, también el 15%. La inmensa mayoría supera los 25 años –una edad a la que ya se han finalizado las carreras universitarias convencionales–. Son profesionales en activo que carecen de tiempo para cursar la carrera que en su juventud no pudieron hacer, que quieren recuperar los estudios que en su día tuvieron que abandonar o que buscan tener una segunda titulación. Facilitan el acceso a estos estudios a la población ocupada. Por ejemplo, la Udimma ha adaptado su campus virtual a tabletas y smartphones. Por su parte, la Universidad Europea de Madrid, una institución presencial, se ha introducido en los estudios online a través de UEM Personal. En este modelo es el estudiante quien elige qué porcentaje de asignaturas desea cursar online o presencial, determina su dedicación, los años que le llevará terminar sus estudios y las fechas de comienzo de curso.

Notamos que mientras en España se celebra el aumento del uso de la enseñanza en línea, el e-learning tanto en el ámbito privado como en la Enseñanza Superior muestra una clara obsolescencia en cuanto al uso de las nuevas corrientes que los MOOC vienen liderando en otros países.

En Octubre de 2012, y siguiendo la estela de este movimiento, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) presenta UNEDCOMA con dos primeros cursos inspirados en los MOOC.

En estas mismas fechas se anuncia UNIMOOC AEmprende, un curso dirigido a emprendedores con éste formato e impulsado por el instituto de Economía de la Universidad de Alicante, y al que se unen instituciones como el Banco Santander, Universia, y otras universidades. <http://iei.ua.es/mooc-emprendimiento/>

Plataformas como Quantum (<http://universidadquantum.es>) son un ejemplo de iniciativa privada en España por traer la evolución de la enseñanza de alta calidad a las entidades educativas españolas, latinoamericanas y del mundo. En los próximos años veremos cual es la repercusión que tiene en España y en el mundo estos movimientos que están inspirando a la comunidad educativa de una manera global.



Referencias Bibliográficas

- BENNETT, W. <http://edition.cnn.com/2012/07/05/opinion/bennett-udacity-education/index.html>
- BLOOM, B. (1984). "The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring", *Educational Researcher*, 13:6(4-16).
- GUZMÁN, V.F. & VILA, J.R. (2011). Recursos educativos abiertos y uso de internet en enseñanza superior: el proyecto opencourseware. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38.
http://edutec.rediris.es/vevelec2/revelec37/tic_ensenanza_ingenieria_software_universidad_ciencia
- LEE, J. J. & HAMMER, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- "Possible Company Monetization Strategies". Schedule 1 of the contract between Coursera and the University of Michigan. *The Chronicle of Higher Education*. p. 40. Retrieved July 20, 2012.
- RODRIGUEZ, Q. (2012). "Buenos tiempos para la universidad online".
<http://www.expansion.com/2012/09/28/empleo/desarrollo-de-carrera/1348856341.html>
- WELSH, M. (2012). <http://matt-welsh.blogspot.com/2012/01/making-universities-obsolete.html>
- YOUNG, J. R. (2012). "Inside the Coursera Contract: How an Upstart Company Might Profit From Free Courses". *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved July 20, 2012.

Reseña Curricular de la autoría

Juan Manuel Méndez Rey es Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Informáticas por el Instituto Julio Verne, Sevilla. Programador de Software y Consultor, ha trabajado para distintas empresas del sector tecnológico como: Servinform, Bitel, Information Builders, El Sendero y Formación Digital, participando en proyectos para la Caja de Ahorros de El Monte, Servibanca, Generali, Caixa Geral, Cajasol o la Universidad Europea de Madrid. Es miembro de la Free Software Foundation, fundación que promueve la creación y difusión del software libre como el sistema operativo GNU. Actualmente compagina su formación en coaching, inteligencia emocional y liderazgo en la empresa 4mar con el desarrollo de una startup tecnológica dedicada al desarrollo de una plataforma de contenidos educativos a gran escala denominada Quantum siguiendo el modelo de los MOOC.



DISEÑO DE UN LABORATORIO VIRTUAL MULTILINGÜE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA NANOTECNOLOGÍA

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Salinas-Castillo, Alfonso

Departamento de Química Analítica, Universidad de Granada, Campus de Fuentenueva s/n. 18071 Granada. España alfonsos@ugr.es

Lapresta-Fernández, Alejandro

Departamento de Química Analítica, Universidad de Granada, Campus de Fuentenueva s/n. 18071 Granada. España lapresta@ugr.es

Resumen: Con el propósito de superar en cierto grado la diversidad lingüística europea y asegurar el correcto aprendizaje de la Química, la propuesta ya no solo ambiciona proponer una plataforma basada en un bilingüismo establecido por los movimientos culturales (español/inglés) sino que y basándonos en las directrices de la UE, añadimos un tercer idioma de relevancia como es el alemán. De manera que se promueva la cooperación entre estudiantes de distintas nacionalidades que asegure la calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables con criterios idiomáticos distintos. En este contexto se pone de manifiesto que la Unión Europea en su actual Programa Marco 7 ha destinado 3.5 billones de Euros al desarrollo de la nanociencia, la nanotecnología y nuevos materiales de un presupuesto total de 32.4 billones de Euros, quedando de manifiesto que una de las principales estrategias de la EU es el desarrollo de esta rama.

En consecuencia, y debido a que el I+D es uno de los motores para la revitalización de la economía, esta propuesta tratará de conseguir la atención del alumno por la investigación científica de cara a su inminente futuro profesional. Así, con el objetivo de conseguir la atención, tanto del mayor número de estudiantes y de alumnos predoctorales y post-doctorales de ámbito nacional/internacional, se incluirán en la Plataforma Virtual Multilingüe los resultados del trabajo de investigación de los diferentes grupos de investigación que forman parte del equipo de trabajo de esta propuesta y que están relacionados con la nanotecnología, así como los resultados de otros grupos nacionales e internacionales que supongan una contribución notable al avance de las nanociencias. De manera que se mejore la orientación profesional desde el punto de vista de la nanociencia al alumnado en vista de su inminente futuro profesional. De esta manera, partiendo de un conocimiento general, se orientará al alumnado desde una visión genérica de la nanotecnología hasta algunas de sus potenciales aplicaciones de interés, en conexión con artículos de investigación publicados por los integrantes de la propuesta. Tanto los contenidos como la información disponible en la plataforma se ofrecerán en 3 de los idiomas más hablados en la Unión Europea. De esta forma, el alumno podrá sentirse como un investigador y junto al hecho que sea virtual reforzará la participación del alumno y despertará en él la necesaria curiosidad científica.

Palabras Clave: Nanotecnología, Laboratorio Virtual, Multilingüe



1. Antecedentes

Dentro de la Unión Europea, uno de los elementos clave de la competitividad en materia de ciencia y tecnología es la calidad de sus recursos humanos. Dicha calidad, implica de forma intrínseca un aumento en la competitividad laboral que repercute en una mejora de los productos que son ofrecidos al ciudadano. Con tal fin y para asegurar la excelencia en la educación superior junto con su convergencia europea, hay que lograr un desarrollo adicional en la formación de los individuos que potencie y consolide el atractivo de Europa como referente mundial en formación educativa superior.

Por lo tanto, son necesarias la implantación de mejoras que afiancen las directrices del plan Bolonia (2006) para la adopción de un sistema fácilmente legible y remoción de obstáculos. Con tal fin, se aúnan esfuerzos en mejorar la diversidad y la movilidad como signos de mejora en la competitividad. En este marco, el conocimiento de un idioma distinto del propio contribuye de forma esencial a la formación integral de los estudiantes. Su aprendizaje se ha convertido en un objetivo fundamental de los sistemas educativos, tanto porque favorece la libre circulación y comunicación como por exigencias del mercado de trabajo. Hasta tal punto es así que el propio Consejo de Europa ha planteado como objetivo para el conjunto del alumnado el conocimiento de dos lenguas extranjeras y a proponer el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y el Portfolio Europeo de las Lenguas, como documentos que promueven y favorecen el multilingüismo, la diversidad cultural y la movilidad en Europa.

El mencionado desarrollo adicional se enmarca en la realización de un Laboratorio Virtual Multilingüe de Iniciación de Estudiantes a la Nanotecnología (español, alemán, e inglés) que fomente el intercambio cultural (Doyle et al, 2010) y que forme a estudiantes para que superen tanto sus miedos idiomáticos en una primera aproximación a un laboratorio virtual (Wim V and Vrakking, 2006), como despertar en ellos la curiosidad por la investigación, con el firme objetivo de mejorar su competitividad, ya que las empresas necesitan personal multilingüe para poder hacer negocios en el mundo actual.

En esta línea, tanto el alumnado como el profesorado son los beneficiarios de este proceso educativo donde se afianzan sus competencias comunicativas (Boyatzis, 1999) en una lengua extranjera, que les ayude a reforzar su confianza en un ambiente laboral móvil y que les permita un desarrollo profesional más competitivo en otros países del Espacio Europeo.

2. Descripción y objetivos

Por lo tanto los objetivos son:

- 1) Consolidar, cuantitativa y cualitativamente, el potencial humano accesible a nuestra plataforma de manera que el presente Laboratorio Multilingüe Virtual sirva para que el alumno realice un seguimiento continuo de la materia de forma que se mantenga “on-line” a lo largo del curso académico.
- 2) Conversión de la plataforma informática en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. La propuesta pretende estimular a las personas en un ambiente multilingüista, alentando a los alumnos a romper barreras idiomáticas para su libre circulación por Europa —y a los estudiantes procedentes de todas partes del mundo a venir a Europa—, en definitiva, logrando que Europa sea más atractiva de cara a estudiantes mejores.
- 3) Consolidar dicha plataforma con las experiencias obtenidas por los alumnos teniendo especial consideración el valor añadido multilingüista con relación a su efecto positivo sobre la movilidad. Por tanto, pretendemos la formación de individuos que ya no sólo sean capaces de superar sus



barreras idiomáticas si no que se crean capaces de lograrlo para aumentar sus posibilidades laborales en un mundo cada vez más móvil y competitivo.

- 4) Favorecer la integración de los alumnos en un entorno europeo de comunicación, donde la lengua no sea un obstáculo.
- 5) Facilitar a los alumnos la comunicación con especialistas, técnicos o cualquier persona de su medio profesional que se exprese en inglés/alemán y español.
- 6) Fortalecer y ampliar los conocimientos básicos que el alumnado tiene sobre la nanotecnología, intentando motivar al estudiante en las distintas asignaturas relacionadas con la temática, que debido al carácter multidisciplinar de la nanotecnología son muchas y variadas, haciendo ver al alumno que todas las ramas de la ciencia son complementarias y aditivas, de manera que el propio alumno desarrolle una mayor motivación y seguridad a la hora de cursar asignaturas futuras.
- 7) Fomentar las vocaciones científicas en los estudiantes universitarios.
- 8) Comunicación de los logros alcanzados en nanotecnología por parte de los grupos implicados y de los avances publicados más interesantes a la sociedad, para hacerla partícipe y elemento activo de la sociedad del conocimiento.

2.1. Metodología

La metodología de trabajo a seguir para lograr la consecución de los objetivos planteados contemplan las siguientes actividades:

- Actividad 1 Contenidos Básicos: Se pondrán en el Laboratorio virtual multilingüe, a disposición de los alumnos y de la comunidad, vídeos, documentos y enlaces con página web de interés para el conocimiento y entendimiento general de conceptos básicos de nanotecnología. El alumno observará las herramientas y conocimientos básicos que necesitará en un laboratorio dedicado a la nanociencia.
- Actividad 2 Prácticas Virtuales: Se realizara el montaje de los distintos experimentos para la comprensión de las prácticas en nanotecnología (e.g. síntesis y funcionalización de nanopartículas de oro, basadas en materiales magnéticos o síntesis de nanopartículas de carbono), a desarrollar en el laboratorio. Posteriormente se llevará a cabo la grabación de los mismos con cámara de video y fotografiando el desarrollo secuencial de cada uno de ellos. Las imágenes y fotos obtenidas, se procesarán e integrarán de tal forma que podremos mostrar a los alumnos cómo se realiza cada práctica de manera virtual a través de un ordenador o televisión. Las grabaciones se pasarán a un PC mediante captura con una cámara de video. La edición se realizará con el programa Windows MovieMaker. Posteriormente se optimizarán en tamaño y calidad todas las fotos y vídeos con el programa Adobe PhotoShop CS2 (v.9.0). El sonido será grabado y filtrado con la misma cámara de video. La imagen y sonido serán captados y separados con el programa Video Auto Converter 5.7. Una vez tratada la imagen tal y como se detalló anteriormente, el sonido se optimizará con el programa mp3directcut 2.11.
- Actividad 3 Investigación: Los miembros del equipo de trabajo del presente propuesta forman parte de distintos grupos de investigación donde se aúnan esfuerzos para el desarrollo de distintos aspectos de interés en la nanotecnología. Por lo tanto, se pretende incluir en la plataforma los distintos trabajos de investigación publicados por los participantes en materia de



nanotecnología, así como los resultados obtenidos por otros grupos nacionales e internacionales que sean de relevancia para el alumno.

Para lograr la realización de nuestras actividades proponemos las siguientes tareas a desarrollar:

- Tarea 1. Elaboración de la Plataforma Multilingüe Virtual.
- Tarea 2. Preparación del material didáctico básico en nanotecnología.
- Tarea 3. Adecuación del material recopilado a los distintos idiomas.
- Tarea 4. Diseño, desarrollo y puesta en marcha de las prácticas virtuales.
- Tarea 5. Recopilación de los resultados de investigación de los distintos miembros de la propuesta y de otros grupos de interés.
- Tarea 6. Integración de la información en la plataforma.
- Tarea 7. Actualización de los resultados nuevos de investigación y de nuevo material docente básico.
- Tarea 8. Evaluación de los resultados obtenidos.

3. Resultados: productos y beneficios de la propuesta

3.1. Beneficios para una titulación, indicando cómo se garantizará su implantación real y continuidad temporal

Debido al extraordinario carácter multidisciplinar, evolutivo y variable de la nanotecnología, la presente propuesta persigue aproximar las fronteras que las distintas áreas involucradas tienen entre sí. De manera que la interfaz que las separa disminuya debido a una mejora de su comprensión y entendimiento. Aunque la presente propuesta que se solicita se centre en la química, no cabe duda que la extraordinaria variedad de áreas que convergen en la nanociencias, también deben de ser tratadas en su mayoría, al menos en su interfaz con la química. Por este motivo se tomó la decisión de buscar un grupo de trabajo tan dilatado y multidisciplinar donde estén representadas tanto las distintas ramas de la química (analítica, inorgánica y orgánica) como otras afines a la biología y la medicina. Al mismo tiempo, un grupo tan amplio y dispersado por España y el extranjero que ayudará a la difusión de la Plataforma Multilingüe Virtual (Copenhagen Report, 2007) en todas las universidades y centros de investigación participantes, para poder ser utilizada por cualquier alumno de carreras experimentales o de ciencias de la salud.

Por tanto, se afronta la difícil tarea de coordinar, bajo el marco de sus nuevas propuestas, principalmente el área de química en su amplia gama de especialidades, extrapolando el interés en biólogos, físicos, ingenieros y médicos. En definitiva, con miras de futuro al variado sector de interés como materiales, electrónica, informática y comunicaciones, energía y medioambiente, transporte, construcción, biotecnología, salud o alimentación.

Los beneficios son:

- a) Autoaprendizaje del alumno en materia docente sobre nanotecnología, apoyándose en una herramienta informática permanente y actualizable. Así, se intenta despertar la curiosidad personal del alumno, alentándolo a llegar cada vez más lejos en su interés tanto por las



asignaturas como por las áreas implicadas en el desarrollo/conocimiento y aplicaciones de la nanotecnología.

- b) Esta plataforma servirá como fuente de interacción entre los alumnos y los profesores, así como entre los propios profesores/investigadores, aprovechando las posibilidades de sistemas tipo "foro", para asegurar la orientación, la supervisión y el seguimiento de los estudiantes adscritos a la misma.
- c) Además, constituye el complemento idóneo para conseguir una mayor fluidez en el idioma/s que se estudia, y que serviría para potenciar la movilidad internacional, facilitando el seguimiento del curso a distancia.
- d) Favorecer la integración de los alumnos en un entorno europeo de comunicación, donde la lengua no sea un obstáculo.
- e) Mejorar las habilidades lingüísticas en otros idiomas dentro de un contexto determinado como es la química junto con la iniciación en terminologías básicas en investigación sobre la nanociencia.
- f) Fomentar la formación y la cultura científica y tecnológica y el diálogo ciencia-sociedad para tener un alumnado formada e informada. La generación de conocimiento, además de fuente de riqueza, progreso y bienestar, debe contribuir a la creación de cultura.
- g) Fortalecer a la Universidad de Granada en sus esfuerzos institucionales para la cooperación académica internacional, promoviendo, divulgando y gestionando propuestas con carácter internacional de cooperación académica.

3.2. Descripción de la mejora que supone la propuesta para la mejora del aprendizaje del estudiantado

- 1) Conversión de la plataforma informática en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Esto es, la propuesta pretende estimular a las personas en un ambiente multilingüista, alentando a los alumnos a romper barreras idiomáticas. Nuestro objetivo es motivar al alumnado dinamizando el desarrollo del complicado y abstracto conocimiento de la nanotecnología. Como medio para facilitar al alumno dicha comprensión, se pretende habilitar una plataforma informática soportada en idiomas de alta influencia dentro de Europa como lo son el alemán, el inglés y el español. De manera que se realice una plataforma más atractiva y que despierte el interés del alumno sin dejarle caer en la deriva idiomática de enfrentarse a nuevos conceptos en un idioma extranjero.
- 2) La creación de este nuevo Laboratorio Virtual ampliará el material didáctico para la formación del alumnado y constituirá una herramienta complementaria a la docencia práctica-teórica que se imparte en las distintas titulaciones. Ayudando al alumno a tener que utilizar los distintos conocimientos que ha adquirido en las distintas asignaturas a lo largo de su grado en materias más específicas, ya que para la comprensión general de la nanotecnología es necesario las distintas ramas de la ciencia experimentales y ciencias de la salud.
- 3) Por otra parte, además de la formación a los estudiantes, abriremos la posibilidad a cualquier estudiante predoctoral, profesores de secundaria, investigadores privados, registrados previamente como usuario del laboratorio.



3.3. Medidas para la evaluación (interna y externa) de la propuesta y, muy especialmente, de los resultados del proyecto orientador de nanotecnología

Con el fin de obtener una visión amplia sobre el nivel de desarrollo, se evaluará la experiencia y habilidades adquiridas mediante:

- a) Evaluación interna: a través de cuestionarios entre los profesores participantes y mediante el análisis final de la consecución de los objetivos en forma de grado de coherencia y finalización de cada una de las tareas desarrolladas y propuesta de mejoras.
- b) Evaluación externa: a través del análisis e intercambio de opiniones sobre el material elaborado basados en cuestionarios tanto en papel, para distribuirlos en clase, como virtuales para los usuarios de nuestra plataforma, ya sean alumnos de nuestras asignaturas, profesionales o individuos motivados por la nanotecnología. Y así, valorar la adquisición de conocimientos y, en especial, destrezas, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes. Para dicho motivo, será necesario registrarse como usuario y así tener disponibles todas las posibilidades del Laboratorio Multilingüe Virtual. El hecho de solicitar el registro gratuito como usuario a alumnos, así como a investigadores o profesionales tiene como objetivo llevar a cabo un estudio estadístico sobre la utilidad real de este laboratorio virtual, ya que estos datos estadísticos serían una herramienta con la que podremos evaluar la satisfacción del usuario, y justificar de este modo la financiación requerida para el futuro mantenimiento de este Laboratorio virtual multilingüe para la iniciación al conocimiento de la nanotecnología.

Además, como medio de difusión de la plataforma multilingüe virtual, se informará a los alumnos de cada profesor al inicio de cada asignatura, de la existencia de dicha plataforma. De manera que al final de cada cuatrimestre, se les pasará una encuesta de satisfacción dirigida a conocer la calidad y utilidad que los nuevos recursos suponen para ellos y ellas a la hora de aprender, así como de la intervención que los tutores y/o tutoras han desarrollado a lo largo del curso.

4. Conclusiones

En el presente trabajo se ha pretendido abrir una reflexión sobre como la formación general sobre la nanotecnología adquiere cada vez más relevancia e importancia, si se quiere atender con éxito a los cambios de la sociedad y de la competitividad en materia de ciencia y tecnología es la calidad de sus recursos humanos. Dicha calidad, implica de forma intrínseca un aumento en la competitividad laboral que repercute en una mejora de los productos que son ofrecidos al ciudadano.

Se apunta a que la educación ya no debe estar dirigida sólo a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino que tiene que desarrollar la capacidad de producirlos y utilizarlos. Las tecnologías representan una de las fuerzas renovadoras en los sistemas de Enseñanza/Aprendizaje y constituyen un elemento clave para el desarrollo de la educación. Por tanto El presente Laboratorio Multilingüe sobre Nanotecnología mejora la orientación profesional desde el punto de vista de la nanociencia al alumnado en vista de su inminente futuro profesional.

Cabe indicar que en la plataforma que se propone, se ha de maximizar la importancia de la actividad de comunicación y de realización de trabajos colaborativos, y se ha de intentar generar una dinámica de trabajo activo, colaborativo y reflexivo, por medio de la acción de compartir dudas, reflexiones, certezas e incertidumbres. Para obtener dichos objetivos, se incluirán en la Plataforma Virtual Multilingüe los resultados del trabajo de investigación de los diferentes grupos de investigación que forman parte del equipo de trabajo de esta propuesta y que están relacionados con la nanotecnología, así como los resultados de otros grupos nacionales e internacionales que supongan una contribución notable al avance de la nanociencia. Por otra parte, el reto que la nueva sociedad plantea a los



investigadores y a los profesores encaminados a dicha tendencia, conduce a tomar parte en la educación no formal de sus alumnos, potenciando las interrelaciones entre la universidad y la sociedad. Pero ante todo se estima que la formación debe llevarse a cabo dentro de una estrategia general de actuación, los profesores e investigadores deben implicarse en su propia formación, evitando una exagerada dependencia de los conocimientos técnicos.

Referencias Bibliográficas

- BOYATZIS R. BUILDING ON COMPETENCE: the effective use of managerial talent. In: Human Resource Strategies. Londres, 1999; 260-272.
- COPENHAGEN REPORT. Copenhagen Report. 2007 Thematic Monitoring. From Project to practice. Recommendations from the Thematic Monitoring Group on e-Learning (TG5).
- DE ANGEL P., AMAR P. (2007) Guía Práctica del Coaching. eds Paidós Barcelona .
- DOYLE S, GENDALL P, MEYER L H, HOEK J, TAIT C, MCKENZIE L, LOORPARG A. (2010) An Investigation of Factors Associated With Student Participation in Study Abroad. Journal of Studies in International Education (14): 471-490.
- SÁNCHEZ A. (2006) Innovación en la Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: camino de Londres 2007. Foro de Educación (7-8): 119-129.
- WIM V, VRAKING B. (2006) Homo Zappiens, Growing up in a Digital Age. Continuum International Publishing Group Ltd..
- CABERO, J. y LÓPEZ MENESES, E. (2009). *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Barcelona: DaVinci
- COBOS, D., PÉREZ, I., y REYES, E. (2011). La visión sobre los riesgos laborales de los estudiantes universitarios. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (3), 75-90.
- LÓPEZ MENESES, E. (2011). *La educación universitaria 2.0. Evaluación de escenarios digitales de aprendizaje*. Madrid: Editorial Académica Española.

Reseña Curricular de la autoría

Alfonso Salinas Castillo estudio la Licenciatura de Ciencias Químicas en la Universidad de Granada (1996-2001). Obtuvo el grado de Doctor por dicha Universidad en 2005 con la calificación de sobresaliente cum laude. En diciembre de 2006 obtuvo un contrato Juan de la Cierva en el Instituto de Biología Molecular y Celular de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Durante su carrera, ha participado en numerosos proyectos de investigación, publicando más de 30 publicaciones en revistas de reconocido prestigio, junto con más de 50 póster en congresos nacionales e internacionales. Ha participado en numerosos proyectos de innovación docente.

Ha recibido el Premio de Jóvenes Investigadores de la Universidad Miguel Hernández de Elche 2007. Por último, hay que destacar que adquirió experiencia docente como profesor de prácticas en primero de la Licenciatura de Bellas Artes y en el Título Propio de Restauración (Universidad de Granada) durante los cursos académicos 2004-2005 y 2005-2006.

Alejandro Lapresta Fernández Licenciado en Ciencias Químicas, especialidad Química Analítica (2001) y Doctor por la Universidad de Granada (Sobresaliente Cum Laude, 2007). Realizó una etapa posdoctoral con un contrato Marie Curie (ToK, 6º Programa Marco de la UE) de 24 meses, (2008-2010) en el grupo de Dr. Gerhard J. Mohr (Institute of Physical Chemistry, Friedrich Schiller University of Jena, Alemania). Abrió una línea de investigación para el desarrollo y caracterización mediante microscopía confocal láser, espectroscopía de tiempo resuelto, TEM, XRD y VSM de sensores basados tanto en nanopartículas (NPs) poliméricas (30nm) como en sílice o incorporando núcleos magnéticos en estructuras tipo core-shell (50nm), biocompatibles, que permitan la detección, con indicadores fluorescentes, de biomoléculas (ATP), drogas como los analgésicos no esteroideos con futura aplicación en células vivas y tejidos.

Evaluación positiva de la ANECA como Profesor Ayudante Doctor. Ha publicado 17 artículos sobre nuevos materiales sensores y nanotecnología, la mayoría dentro del 30% de mayor IF en su área.



DISEÑO DE UN LABORATORIO VIRTUAL MULTILINGÜE PARA LA INNOVACION PEDAGOGICA SOBRE LA NANOTECNOLOGÍA



Alfonso Salinas-Castillo, A. Lapresta-Fernández

*ECsens, Department of Analytical Chemistry, University of Granada, E-18071 Granada, Spain



RESUMEN

Con el propósito de superar en cierto grado la diversidad lingüística europea y asegurar el correcto aprendizaje de la Química, el proyecto va no solo a intentar proponer una plataforma basada en un lenguaje establecido por los movimientos culturales hispano-anglos sino que y basándose en los directivos de la UE, además un tercer idioma de relevancia como es el alemán. De manera que se promueva la cooperación entre estudiantes de diferentes nacionalidades que asegure la calidad para el desarrollo de ciencia y metodología comparable con criterios idiomáticos distintos.

En este contexto se pone de manifiesto que la Unión Europea en su actual Programa Marco 7 ha destinado 3,5 billones de Euro al desarrollo de la nanociencia, la nanotecnología y nuevos materiales de un presupuesto total de 32,4 billones de Euro, quedando de manifiesto que uno de los principales ejes estratégicos de la UE es el desarrollo de este campo.

En consecuencia, y debido a que el HD es uno de los motores para la revitalización de la economía, este proyecto tendrá de conseguir la atención del alumno por la investigación científica de cara a su inminente futuro profesional. Así, con el objetivo de conseguir la atención, tanto del mayor número de estudiantes a los alumnos predoctorales y posdoctorales de ámbito nacional/internacional, se incluirán en su monitorio Virtual-Multilingüe los resultados del trabajo de investigación de los diferentes grupos de investigación que forman parte del equipo de trabajo de este proyecto y que están relacionados con la nanotecnología así como los resultados de otros grupos nacionales e internacionales que surjan con una contribución notable al avance de las nanociencias. De manera que se mejore la orientación profesional desde el punto de vista de la nanociencia al alumnado en vilo de su inminente futuro profesional.

De esta manera, partiendo de un conocimiento general, se orientará al alumnado desde una visión general de la nanotecnología hasta alguna de las potenciales aplicaciones de interés, en conexión con artículos de investigación publicados por los integrantes del proyecto. Tanto los contenidos como la información disponible en el sistema se ofrecerán en 3 de los idiomas más hablados en la Unión Europea. De esta forma, el alumno podrá sentirse como un investigador y junto al hecho que sea virtual reforzará la participación del alumno y desarrollará en él la necesaria cultura científica.

OBJETIVOS

- 1) Consolidar, cuantitativa y cualitativamente, el potencial humano existente a través plataformas de manera que el presente laboratorio virtual sea un espacio que el alumno realice un seguimiento continuo de su mundo de forma que se mantenga "on line" a lo largo del curso académico.
- 2) Conexión de la plataforma informática en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. El proyecto pretende estimular a los usuarios en un ambiente multilingüe, ofreciendo a los alumnos o usuarios barreras idiomáticas para su libre circulación por Europa —y a los estudiantes procedentes de todos partes del mundo a venir a Europa—, en definitiva, logrando que Europa sea más atractiva de cara a estudiantes mejores.
- 3) Consolidar dicha plataforma con las experiencias obtenidas por los alumnos teniendo especial consideración el valor añadido multilingüe con relación a la eficacia positiva sobre la movilidad. Por tanto, pretendemos la formación de individuos que sino sólo sean capaces de superar barreras idiomáticas si no que se creen capaces de lograrlo para servir a sus posibilidades laborales en un mundo cada vez más móvil y competitivo.
- 4) Favorecer la integración de los alumnos en un entorno europeo de comunicación, donde la lengua no sea un obstáculo.
- 5) Facilitar a los alumnos la comunicación con especialistas, técnicos e cualquier persona de su mundo profesional que se exprese en inglés/alemán y español.
- 6) Fortalecer y ampliar los conocimientos básicos que el alumnado tiene sobre la nanotecnología, interrelacionando al estudiante en las distintas disciplinas relacionadas con la temática, que ofrezca el carácter multidisciplinar de la nanotecnología con muchos y variados, haciendo ver al alumno que todos los ramos de la ciencia son complementarios y activos, de manera que el propio alumno desarrolle una mayor motivación y seguridad a la hora de cursar asignaturas futuras.
- 7) Fomentar las vocaciones científicas en los estudiantes universitarios.
- 8) Comunicación de los logros alcanzados en nanotecnología por parte de los grupos implicados y de los avances publicados más relevantes a la sociedad, para fomentar participación y elemento activo de la sociedad del conocimiento.



METODOLOGÍA

Actividad 1. Contenido básico: Se pondrán en el Laboratorio virtual multilingüe, a disposición de los alumnos y de la comunidad, vídeos, documentos y enlaces con página web de interés, para el conocimiento y entendimiento general de conceptos básicos de nanotecnología. El alumno observará las herramientas y conocimientos básicos que necesitará en un laboratorio dedicado a la nanotecnología.

Actividad 2. Prácticas virtuales: Se realizará el montaje de las distintas experimentos para la comprensión de las prácticas en nanotecnología (ej. síntesis y funcionalización de nanopartículas de oro, basadas en materiales magnéticos o síntesis de nanopartículas de carbono), a desarrollar en el laboratorio. Posteriormente se llevará a cabo la grabación de las mismas con cámara de vídeo y fotograbando el desarrollo secuencial de cada uno de ellos, las imágenes y foto obtenidas, se procesarán e integrarán de tal forma que permitan montar a los alumnos sobre su monitor cada práctica de manera virtual a través de un ordenador o televisión, las grabaciones se pasarán a un PC mediante la captura con una cámara de vídeo, la edición se realizará con el programa Windows MovieMaker. Posteriormente se optimizarán en formato y calidad todas las fotos y vídeos con el programa Adobe Photoshop CS3 (A.R.E.). El sonido será grabado y filtrado con la misma cámara de vídeo. La imagen y sonido serán codificados y separados con el programa Video Audo Converter 3.7. Una vez finalizada la imagen foto y sonido de calidad ordenadamente, el sonido se optimizará con el programa Audacity 2.1.1.

Actividad 3. Investigación: Los miembros del equipo de trabajo del presente proyecto formará parte de distintos grupos de investigación donde se donen esfuerzos para el desarrollo de distintos aspectos de interés en la nanotecnología. Por lo tanto, se pretende incluir en la plataforma los distintos trabajos de investigación publicados por los participantes en materia de nanotecnología así como los resultados obtenidos por otros grupos nacionales e internacionales que sean de relevancia para el alumno.





EL BLOG COMO RECURSO DE APRENDIZAJE PARA EL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA EN BACHILLERATO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Arroyo González, María José

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. ESPAÑA
mjarroyo@pdg.uva.es

Berzosa Ramos, Ignacio

Profesor de ESO y Bachillerato. Colegio Claret. Avda. Padre Claret 3. 40003. Segovia. ESPAÑA
ignacioberzosa@dce.uva.es

Resumen: Los blogs se están imponiendo como una poderosa herramienta de aprendizaje en el aula, prueba de ello es el éxito alcanzado en los diferentes ámbitos educativos y las prácticas que existen sobre su uso. En el presente trabajo presentamos una experiencia de utilización de blogs en la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo.

Palabras Clave: Blog, Bachillerato, Ciencias para el Mundo Contemporáneo.



1. Introducción: los blogs y la Web 2.0

El creciente desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en el ámbito de la educación, ha dado lugar al surgimiento de nuevos escenarios para el desarrollo de la misión docente propia de las instituciones educativas. Numerosas experiencias educativas están viendo la luz, a la vez que nuevas miradas y aportaciones que vienen a profundizar propuestas clave como el aprendizaje abierto (Lewis y Spencer, 1986), el aprendizaje flexible (Van Den Brade, 1993; Salinas, 1997; Tait, 1999) o la distancia transaccional (Moore, 1991).

El uso de los blogs como una herramienta educativa innovadora coloca a la escuela en la dinámica que exigen nuestros alumnos y en la formación de las competencias que la sociedad les va a demandar. Como muestra la práctica que en la presente comunicación presentamos llevada a cabo en bachillerato.

2. Algunos apuntes sobre los blogs

Un blog es una página Web muy básica y sencilla donde el usuario puede colgar comentarios, artículos, fotografías, enlaces e incluso videos, todo ello sin tener un dominio propio para publicar y sin ser necesarios conocimientos en programación o en diseño (Cuerva, 2007). Siguiendo a Becerril (2006) apuntamos algunas de sus características más básicas:

- a) Constante actualización.
- b) Los post como unidades mínimas de contenidos.
- c) Los hiperenlaces que permiten crear redes de interés.
- d) Posibilidad de diálogo en cada uno de los post.

La estructura y funcionamiento de este servicio, según Orihuela (2004), consisten en:

Anotaciones (historias o posts) ordenadas cronológicamente (las más recientes arriba), cada una tiene una dirección URL permanente (permalink), lo que facilita su enlace desde sitios externos. Las historias pueden archivar cronológica y temáticamente (por categorías) y suele existir un buscador interno para facilitar su localización. La mayor parte de las bitácoras incluye una selección de enlaces (blogroll) que recoge aquellos sitios leídos o al menos recomendados por el autor, y alguna referencia personal (about) que junto al título y descriptor de la bitácora, ayudan al lector a situarla.

Existen, según su fin diversos tipos de blogs: uno de ellos, y el que aquí nos interesa es el edublog. Un Edublog es un blog cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo (Lara, 2005).

García Manzano (2006) hace mención a varias categorías o modalidades de uso de los blogs en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje:

- *Sistema de gestión de recursos didácticos*. Es el tipo de Edublogs más utilizados en tareas docentes. El profesor propone, como complemento a la clase presencial, una serie de actividades que el alumno debe desarrollar empleando los recursos disponibles en el blog.
- *Multiblogs de profesores*. Un grupo de profesores puede crear una bitácora en la cual compartir experiencias educativas, estrategias y recursos.



- *Multiblogs de alumnos.* Experiencias de colaboración del alumnado centradas en temas o tareas que se desarrollan siguiendo varias líneas de trabajo; por ejemplo elaboración de proyectos y blogs temáticos de una determinada materia.
- *Cuadernos de trabajo individual.* Son blogs que maneja un único autor. Viene a sustituir al cuaderno de clase, con la variante de estar disponible en Internet, poder ser visitadas y complementadas con aportes y comentarios de otros estudiantes y profesores.

Todo ellos nos remite a la idea de que nos encontramos ante una herramienta educativa cuyo valor radica no sólo en la propia dinámica interna de su practicidad operativa,

sino que depende asimismo de la manera en que los docentes y alumnos utilicen la creatividad con dicho instrumento para generar aprendizaje y para aportar significado a las tareas escolares y la práctica docente.

3. La asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo en el curriculum de Bachillerato

Ciencias para el mundo contemporáneo (CCMC) es una nueva asignatura que aparece en el Currículo de Bachillerato (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)) en el curso 2008-2009 y que supone una de las novedades más destacadas y llamativas del nuevo Bachillerato LOE. Es una materia común, es decir, una materia para todos los alumnos, independientemente de su modalidad y su objetivo primordial es incrementar de la cultura científica en nuestra sociedad. De hecho, la introducción al currículo recoge este objetivo:

El reto, para una sociedad democrática, es que la ciudadanía tenga conocimientos suficientes para tomar decisiones reflexivas y fundamentadas sobre temas científico-técnicos de incuestionable trascendencia social, y poder participar democráticamente en la sociedad.

Por tanto, esta materia común parece demandar un enfoque divulgativo, humanista y centrado en los aspectos éticos, con una metodología que se apoye más en lecturas y debates que en fórmulas y algoritmos. Cuando analizamos los criterios de evaluación que aparecen en el curriculum de la misma, vemos cómo la utilización del blog como herramienta de aprendizaje encaja perfectamente, ya que plantea la importancia de utilizar las nuevas tecnologías como herramienta, identificándolas como una fuente de información más. Analizar los contenidos de Internet con espíritu crítico.

4. El uso de Blog y la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo (C.C.M.C.)

La experiencia que nos ocupa se ha desarrollado en un centro concertado de Segovia (España). Esta asignatura viene impartándose desde 2008. Los docentes implicados vienen desde esa época variando las metodologías y entre ellas, el blog.

A la hora de relatar la experiencia seguiremos los siguientes puntos:

1. Objetivos de la práctica.
2. Organización de la experiencia.
3. Seguimiento del trabajo de los alumnos



4.1. Objetivos de la práctica

Los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- Trabajar la capacidad de búsqueda y selección de información a través de Internet.
- Desarrollar la capacidad en los alumnos de publicar contenidos en las redes informáticas.
- Valorar críticamente las informaciones científicas que aparecen a través de cualquier medio.
- Expresar de manera ordenada, fundamentada y respetuosa sus opiniones.

4.2. Organización de la actividad

En un primer momento se crearon grupos de alumnos/-as de 3 o 4 personas, que tuvieron que elegir un tema del listado de temas propuestos sobre los que escribir el blog. Posteriormente, en una sesión de clase se realizó una introducción sobre los blogs, las normas que se van a seguir en el trabajo, la evaluación de la actividad y para explicar cómo va a ser el proceso de trabajo. La siguiente sesión se utilizó para crear los blogs y anotar por parte de los profesores de las direcciones, que luego serán dadas a conocer para todo el alumnado. Durante el transcurso de la evaluación se realizarán algunas sesiones para el seguimiento de la actividad.

Un momento importante de la actividad es la realización al final de la evaluación de una exposición sobre el trabajo realizado por parte de cada alumno, centrado, sobre todo, en la valoración para toda la clase de su trabajo (problemas, dificultades, logros, descubrimientos)

A la hora de la organización del trabajo ha habido una evolución en la concepción de la actividad, pasando desde una idea más colectiva a algo más individual, la razón más importante ha sido tratar de que los aprendizajes fuesen más personalizados y evitar el anonimato de grupo y eludir la responsabilidad personal en el colectivo. Aunque todavía se mantiene la estructura del trabajo en grupo porque ayuda en la parte más instrumental de manejo del blog ya que así algunos alumnos más avezados en estas lides ayudan a los que menos conocimientos tienen.

4.3. Evaluación del trabajo del alumnado

Uno de los aspectos claves para que la presente experiencia funcionara es el proceso de evaluación a seguir con el alumnado, es decir, el cambio del tipo de evaluación ha conducido necesariamente a lo que Cañas y col. (2007) denominan cambio del modelo didáctico. Somos conscientes de que para los alumnos lo importante de una materia será aquello de los que se le evalúa, en otras palabras, aquello se tiene en cuenta para la nota. Como nos recuerdan Gil Pérez y Martínez Torregrosa (2005:12):

Poco importan las innovaciones introducidas o los objetivos que se hayan marcado mientras la evaluación siga consistiendo en ejercicios para constatar el grado de retención de algunos conocimientos conceptuales. Estos serán para los alumnos y alumnas (y gran parte del profesorado) el verdadero objetivo del aprendizaje.

Por ese motivo, explicamos a nuestro alumnado la importancia del blog en la evaluación de dicha asignatura. Así tendríamos en cuenta para su evaluación algunas de las siguientes cuestiones:

- El número de intervenciones realizadas, la capacidad para buscar varias fuentes de información para un mismo tema.



- La corrección en la expresión.
- La personalización de las entradas y las ideas propias.
- Los temas de actualidad propuestos.
- Los comentarios realizados sobre las aportaciones de otros compañeros.
- El cumplimiento en los plazos fijados para las diferentes publicaciones.

5. Conclusiones

Podemos avanzar algunas conclusiones frutos de las evaluaciones parciales realizadas. Dicha información se ha obtenido a partir de las encuestas de evaluación realizadas al alumnado y al profesorado. Entre las principales conclusiones señalamos:

- Destacamos la buena acogida tenida en el alumnado.
- Todos ellos han señalado lo novedoso de la experiencia.
- La autonomía que les permite en los aprendizajes, pudiendo enfocar los temas desde sus intereses personales.
- El desarrollo de un aprendizaje más globalizado, centrado en la búsqueda y selección de información.

En definitiva, lo que esta experiencia nos está mostrando es la posibilidad de que nuestros alumnos formen parte de la sociedad de la información y que desarrollen competencias digitales, que les permitan ser ciudadanos de pleno derecho en la sociedad actual.

Referencias Bibliográficas

- BECERRIL, V. y et al. (2006). *Taller de Urbanidad y Buenas Maneras en los Blogs*. Sociedad Española de Información y Documentación Científica. Madrid España. Disponible en: http://blog.sedic.es/docs/taller_urbanidad_blogs.pdf. (consulta el 17 de septiembre de 2012)
- CAÑAS, A. MARTÍN-DÍAZ, M.J., NIEDA, J. (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Madrid. Alianza Editorial
- CUERVA, J. (2007). La nueva Web social: blogs, wikis, RSS y marcadores sociales. En *Observatorio Tecnológico de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas (ITE)* Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=529> (consulta el 17 de octubre de 2012)
- GARCÍA, A. (2006). *Blogs y Wikis en tareas educativas*. Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=378> (consulta el 7 de octubre de 2012)
- GIL, D. Y MARTÍNEZ, J. (2005). ¿Para qué y cómo evaluar? La evaluación como instrumento de regulación y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje. En: GIL- PÉREZ, D., MACEDO, B., MARTÍNEZ TORREGROSA, J., SIFREDO, C., VALDÉS, P. Y VILCHES, A. (Eds.). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago: OREALC/UNESCO. Capítulo 8. PP 159-182. Disponible en: <http://www.campusoei.org/decada/promocion10.pdf> (consulta el 17 de octubre de 2012)



- LARA, T. (2005). *Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista*. TELOS cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Nº 65. Disponible en:
- <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65> . (consulta el 15 de junio de 2012)
- LEWIS, R. Y SPENCER, D. (1986). What is Open Learning? En *Open Learning. Guide 4*, London: CET. (consulta el 15 de abril de 2012)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE, 266.
- MOORE, M. (1991). Distance Education Theory. *Deosnews* 1 (25).
- ORIHUELA, J. (2004). *Weblogs: el medio y el mensaje*, Nuestro Tiempo, Nº 601-602, julio-agosto 2004, pp. 48-53. Disponible en: <<http://www.ideasapiens.com/blogs/Medios/archivos/000254.html>> (consulta el 15 de septiembre de 2012)
- SALINAS, J. (2008). *Algunas perspectivas de los entornos personales de aprendizaje*. TICEMUR 2008. III Jornadas Nacionales TIC y Educación, Lorca (MU).
- TAIT, A. (1999). The convergence of distance and conventional education. Some implications for policy. En TAIT, A. Y MILLS, R. (eds.): *The Convergence of Distance and Conventional Education. Patterns of flexibility for the individual learner*. New York: Routledge.
- VAN DEN BRADDE, L. (1993). *Flexible and distance learning*. Chichester (GB): Jhon Wiley & Sons.

Referencia Curricular de la autoría

María José Arroyo González es doctora en Pedagogía. En la actualidad trabaja como profesora en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Entre sus líneas de investigación están las Nuevas Tecnologías en la Educación, la Educación Intercultural e inclusiva.

Ignacio Berzosa Ramos es profesor de ESO y Bachillerato en el Colegio Claret de Segovia desde el año 2000. Licenciado en Ciencias Biológicas y en Ciencias Ambientales, actualmente elabora su tesis doctoral sobre la integración de las TIC en los centros educativos. Durante el curso 2011-2012 fue profesor asociado en la E.U. de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).



FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN TIC. UN ESTUDIO DE CASO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Berzosa Ramos, Ignacio

Profesor de ESO y Bachillerato. Colegio Claret. Avda. Padre Claret 3. 40003. Segovia. ESPAÑA
ignacioberzosa@dce.uva.es

Arroyo González, María José

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. ESPAÑA
mjarroyo@pdg.uva.es

Resumen: Para conseguir una adecuada integración de las TIC en las aulas es necesario que el profesorado desarrolle programas de formación continua que permitan una seguridad en el uso técnico de estos nuevos medios, una adecuada aplicación pedagógica de los mismos y una reflexión de sus implicaciones sociales. Este trabajo presenta la experiencia que se está realizando en un centro educativo de Segovia para desarrollar un plan de formación en TIC para el profesorado del centro.

Palabras Clave: Formación continua, TIC, profesorado.



1. Introducción

El presente trabajo forma parte de proyecto de investigación más amplio sobre la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el colegio de Segovia y es el resultado de la inquietud y reflexión de muchas personas que de una manera u otra participan en este proyecto. Comenzamos en el curso 2007-2008, y desde la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción, nos planteamos, desde múltiples perspectivas, cómo se podía optimizar este proceso de integración de las TIC en el centro.

Como antes comentábamos, el presente proyecto se plantea en el ámbito de un centro concertado de Segovia. Imparte las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y ESO, y de carácter privado en Bachillerato.

En el curso 2012-2013 el total de alumnos en el Centro es de 1.600 alumnos, distribuidos en 4 líneas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 3 líneas en Bachillerato. Por los datos que posee el centro, el nivel social del alumnado los alumnos es medio. El número total de profesores, en el curso 2010-2011, es de 93 en todas las etapas educativas que hay en el centro.

Partíamos de la idea de que las TIC suponen en la actualidad una auténtica revolución social. Su presencia en todos los ámbitos de la vida es cada vez mayor y sin embargo es en las aulas donde existe un territorio de resistencia (Bingimlas, 2009) Creemos que integrar las TIC en las escuelas no puede nacer sólo de la necesidad por adaptarnos a la realidad social, también puede y debe, ser una excusa para avanzar en la manera de entender la educación, haciendo que sea el alumnado el verdadero protagonista de su aprendizaje (Gutiérrez, 2012).

2. La imprescindible formación del profesorado

Aunque la integración de las TIC en los centros educativos depende de múltiples factores, parece claro que la actitud de los docentes es un elemento destacado (Llorente, 2008) y que en esa actitud influye de una manera determinante la formación de los mismos.

De la información recabada en fases anteriores del estudio pudimos concluir que había una actitud positiva por parte del profesorado para el uso de las TIC en su tarea docente, pero que chocaba con una alarmante falta de formación acerca su uso instrumental, sus aplicaciones pedagógicas y sus consecuencias sociales. Ambas conclusiones nos animaron a la importancia de desarrollar un Plan de Formación en TIC para todo el centro.

Desde un primer momento tuvimos claro que con este con este Plan de Formación del Profesorado se buscaba, partiendo de la realidad concreta del centro, dar respuesta a la necesidad de formación en TIC de los docentes, pero de una manera contextualizada en el propio centro.

Por otro lado, pensábamos, que las modalidades de formación que se basan totalmente en cursos impartidos por expertos externos, con una temática muy concreta y dirigidos a todo el claustro producen unos resultados, cuando menos, dudosos.(García Álvarez, 2004)

3. Las bases del plan de formación

La primera tarea planteada fue el sentar las bases sobre las que desarrollar el Plan, ya que nos parecía importante tener claras las opciones pedagógicas, metodológicas, etc que habría por debajo.

Así, los principios fundamentales sobre los que se asienta este Plan de Formación son los siguientes:



- La formación del profesorado no es un fin en sí mismo (Imbernón, 2004). El centro es el alumno, él es el máximo protagonista del proceso educativo y por tanto, la formación de los docentes debe ir orientada a mejorar estos procesos. Y cuanto más directamente incida la formación en la mejora de la calidad de la enseñanza, más eficaz será la formación.
- Las TIC no pueden convertirse en nuevas herramientas para mantener viejos esquemas educativos. La formación en TIC de los profesores del centro debe servir, no solo para integrarlas en la labor educativa, sino para modificar los esquemas educativos con los que trabajamos. (Vrasidas, 2009) El gran reto a largo plazo es vencer el estereotipo de la educación como transmisión de conocimiento y el papel tradicional del profesor y avanzar hacia modelos más abiertos, participativos y en los que los alumnos jueguen un papel preponderante en la construcción de su propio conocimiento.
- La formación debe estar contextualizada en la práctica docente de cada profesor. Lo que vive en el día a día es el marco de referencia y la formación tiene que ser capaz de dar respuesta a los problemas concretos que aparecen en su práctica docente (Perrenoud, 2004). De esta manera se tendrá conciencia de que es algo útil y aumentará la motivación para ver en la formación una herramienta necesaria para ser mejores profesionales de la educación.
- La flexibilidad debe estar asegurada. Hablamos de diversidad en nuestros alumnos, pero también hay que atender a la diversidad de los profesores: de disponibilidad de tiempo, de intereses, de motivaciones, de conocimientos sobre las TIC, de estilos docentes, de niveles educativos, de situaciones educativas,...

Asegurar la formación de los docentes pasa por garantizar una formación personalizada para todos y cada uno de los profesores.

- Debe ser una formación continua. La realidad educativa se modifica constantemente y las innovaciones tecnológicas a nuestra disposición evolucionan vertiginosamente. Todos estos cambios requieren una adaptación de las prácticas docentes, que muchas veces exigen una formación en nuevos aspectos o una actualización en otros. La formación no puede limitarse a unos periodos concretos, debe convertirse en una actitud básica en todos los profesores.
- Adaptada a la cultura del centro. Se trata de aprovechar las estructuras, los tiempos y los aspectos organizativos del centro que ya existen y que se consideran adecuados y usarlos para favorecer el proceso de formación. Grandes modificaciones en lo organizativo y más si vienen impuestas desde arriba, pueden generar resistencias innecesarias hacia los aspectos formativos. Tampoco conviene recargar con nuevas reuniones, nuevos grupos o nuevos cargos la ya de por sí saturada vida del centro. La intención es conseguir que la formación en TIC se inserte en la realidad actual del centro y encuentre su nicho con la mayor naturalidad posible.
- La formación en TIC debe estar integrada en un ámbito más amplio de formación docente. El contexto escolar es pluriforme y poliédrico, en él convergen y se interrelacionan otras muchas realidades. Por eso esta faceta formativa no puede excluir a otras que también preocupan a los docentes. Hay que buscar modalidades formativas que favorezcan la integración de aspectos diferentes de la realidad educativa.
- Debe proporcionar una visión integral de las TIC (Gutiérrez, 2003). Las TIC son una realidad social, un elemento definitorio de nuestra sociedad y por tanto no pueden tratarse como una mera herramienta. Toda formación en TIC para el profesorado no puede olvidar las repercusiones sociales de las TIC, despreciarlas es perder la perspectiva crítica que la educación debe ejercer.



A partir de estos principios básicos, surge la necesidad de elaborar un modelo formativo concreto que los incluya, desarrolle y aúne. Aunque con una identidad propia, el modelo de formación para el profesorado que se presenta se inspira en tres modelos y metodologías educativas que creemos se pueden adaptar y combinar para dar forma y proveer de una sólida fundamentación teórica a lo propuesto.

En primer lugar, dentro de las diferentes posibilidades de formación del profesorado que existen, es la Formación en Centros la que mejor se adapta a los principios antes señalados. Cuando hablamos de Formación en Centros no nos referimos sólo al lugar donde se realiza la formación, si no a un concepto de formación vinculada a la práctica docente. La Formación en Centros no se circunscribe, únicamente a las necesidades individuales, sino que abarca también a las necesidades de los grupos de docentes, promoviendo el aprendizaje cooperativo, la investigación y el trabajo en equipo (García Álvarez, 2004).

Por otro lado, otra fuente de inspiración son todas las corrientes pedagógicas que propugnan la formación entre iguales desde un trabajo colaborativo. (Imbernón, 2007) Buscaríamos dotar de plena significación al concepto de grupo de trabajo entendido como una actividad de formación en la que participa un grupo de profesores con plena autonomía grupal, que, apoyándose en la formación entre iguales, profundizan en un tema educativo, siguiendo las pautas de un proyecto claramente definido y elaboran unas conclusiones sobre el mismo.

El objetivo principal de esos grupos de trabajo es avanzar en el conocimiento colectivo y, de esta manera, favorecer el aumento del conocimiento individual. La cualidad que debe definirlos es la existencia de una cultura del aprendizaje, según la cual cada uno de los individuos está comprometido en un esfuerzo colectivo por alcanzar altos niveles de comprensión (Rubia, Jorri y Anguita, 2009).

Por último, este Plan de Formación se apoya en la Metodología de Proyectos. Esta estrategia formativa se integra en una visión de la educación en la que los propios educandos, en este caso los profesores del centro, toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje. Básicamente, consiste en la resolución, mediante un trabajo cooperativo, de problemas complejos, gracias a la aplicación de conocimientos multidisciplinares.

4. Plan de formación en tic del profesorado

Expuestos ya los fundamentos del Plan pasamos a detallar sus principales líneas.

4.1. Objetivos generales

Los objetivos generales que desde este Plan se proponen son los siguientes:

1. Capacitar al conjunto del profesorado del centro para el uso didáctico de las TIC en el desarrollo de los distintos aspectos del currículo.
2. Crear metodologías que integren las TIC en las programaciones didácticas de las áreas.
3. Impulsar dinámicas de formación continua del profesorado.
4. Fomentar actitudes positivas hacia el uso de las TIC por parte de los profesores.
5. Provocar una reflexión en el profesorado del centro sobre el papel de las TIC en nuestra sociedad, en general y en la educación en particular.



6. Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva de innovación pedagógica.
7. Promover iniciativas de intercambio de experiencias y trabajo colaborativo con otros centros, especialmente con los de la Provincia claretiana de Santiago.

4.2. Fases

La puesta en marcha y desarrollo de este proyecto se plantea en tres fases: sensibilización, implantación e integración.

Conviene aclarar, que acorde con la filosofía de este proyecto, estas fases son elásticas y, aunque secuenciales, no tienen por qué ser excluyentes: para comenzar una fase no tiene que haberse cerrado la anterior. Tampoco se plantea un plazo para alcanzar estas fases.

La mejor forma de entender estas fases sería mediante una espiral que progresa de manera indefinida, ya que es seguro que irán surgiendo nuevas realidades, tanto educativas como tecnológicas, que requerirán de una adaptación por parte de los profesores.

Podemos entender mejor el desarrollo de nuestra propuesta a través del siguiente esquema:

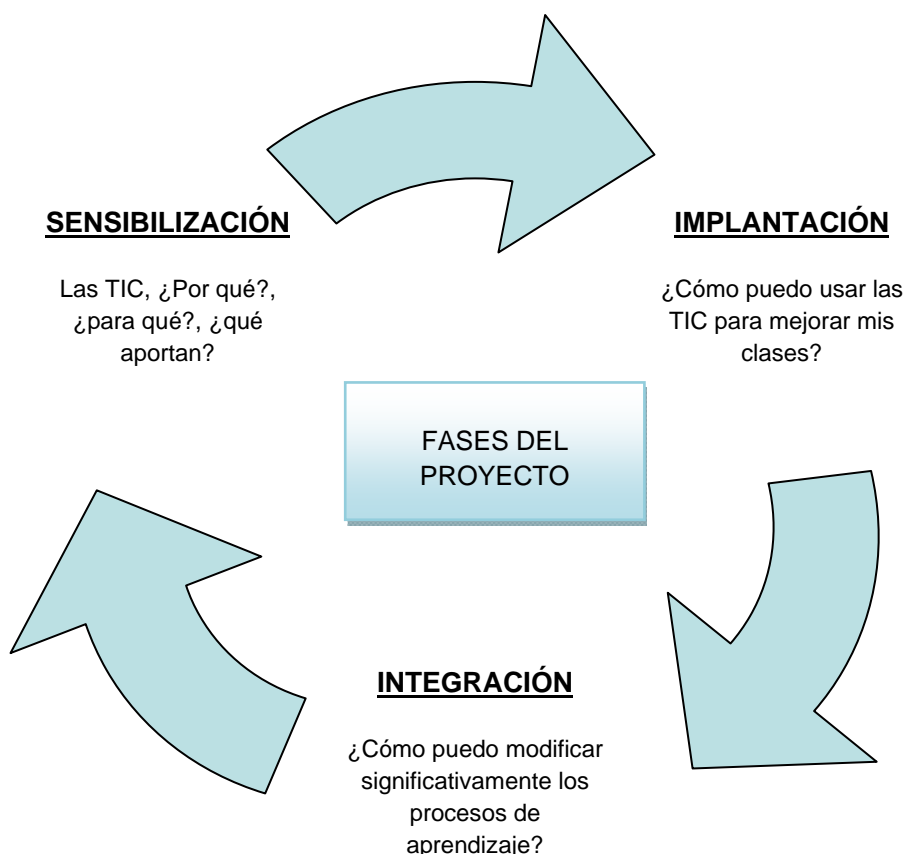


Gráfico 1. Elaboración propia (2012)



4.2.1.Sensibilización

Para esta primera fase los objetivos que se marcan son los siguientes:

1. Dar a conocer las posibilidades educativas de las TIC para cualquier nivel educativo o área de conocimiento.
2. Concienciar acerca de las posibilidades que ofrece el uso de las TIC en la práctica docente.
3. Conocer experiencias concretas y próximas del uso didáctico de las TIC.
4. Dar a conocer el Plan de Formación en TIC a los docentes del centro.

Es, por tanto, una fase de motivación general y también un primer momento para provocar la reflexión del claustro arrancando desde preguntas de fondo en la integración de las TIC en la educación: ¿por qué utilizarlas?, ¿para qué?, ¿qué aportan?,...

Esta fase es la que tendrá una duración temporal menor.

4.2.2.Implantación

Los objetivos que se señalan para la siguiente fase son:

1. Poner en marcha nuevas formas de trabajo cooperativo entre los profesores del centro.
2. Desarrollar proyectos didácticos, que utilizando las TIC, se integren en las actuales metodologías de las diferentes áreas, en función de la realidad de las clases.
3. Intercambiar experiencias en el uso de las TIC con profesores de otros colegios claretianos.

Con esta fase se busca desarrollar las metodologías de trabajo y organización en las que se basa este Plan de Formación. Es un entrenamiento en formas diferentes de trabajar y de entender la formación continua. Ahora es el momento de que cada uno se pregunte: "y yo, ¿cómo puedo usar las TIC para mejorar mis clases?". Inmediatamente aparecerá la necesidad de compartir esta pregunta con aquellos en una situación similar y buscar respuestas en equipo.

4.2.3.Integración

En esta tercera fase se plantean los siguientes objetivos:

1. Adaptar las metodologías didácticas actuales hacia otros nuevos modelos más participativos, utilizando las posibilidades que ofrecen las TIC.
2. Integrar las TIC en el currículo, tanto en su aspecto de herramienta como de objeto de estudio y reflexión.
3. Desarrollar experiencias educativas comunes por parte de grupos de profesores de distintos centros claretianos.

Se trata ahora de dar un paso más allá. Después de desarrollar unas formas de trabajo en el profesorado y de que estén suficientemente asumidas e interiorizadas en la cultura del centro, se busca modificar los métodos didácticos, apoyándonos en las posibilidades que brindan las TIC para lograr una dinámica más participativa por parte de los alumnos, que supere el esquema tradicional de



la clase magistral y la transmisión lineal de conocimientos. También es el momento de que se puedan desarrollar proyectos de colaboración con profesores de otros centros.

4.3. Acciones

Para cada una de las anteriores fases se proponen una serie de acciones para poder desarrollar los objetivos marcados. En la siguiente tabla quedan recogidas las acciones propuestas para las dos primeras fases antes mencionadas.

Fase de sensibilización.	Fase de implantación
1. Información sobre el Plan de Formación.	1. Recabar información y experiencias de otros colegios claretianos.
2. Momento formativo: Las TIC en la educación.	2. Recabar información sobre ayudas y recursos disponibles para la formación.
3. Momento formativo: Experiencias en el uso de las TIC.	3. Formación de los grupos de trabajo y desarrollo de los Proyectos de integración de las TIC.
4. Nombrar un responsable de Formación TIC del centro.	
5. Elegir para cada ciclo/seminario de un coordinador TIC.	
6. Redactar el Plan Anual de Formación en TIC.	

Tabla 1. Elaboración propia (2012)

Para la tercera fase marcada por este *Plan -fase de integración-* no se señalan actividades concretas, ya que estas serán propuestas en los sucesivos Planes Anuales que serán explicados con posterioridad.

Cada acción anterior está desarrollada indicando una descripción de la misma, los responsables, el momento de realización y otros aspectos a tener en cuenta en su implementación.

Para actualizar este Plan y que siga siendo lo más cercano a las situaciones del centro, se crean los Planes anuales. Estos son la concreción por un periodo de un curso, del Plan de Formación en TIC. Se redactará teniendo en cuenta la realidad concreta del momento: las necesidades detectadas, las prioridades marcadas, etc

Para concluir el Plan, también se contemplan los elementos de revisión y evaluación del mismo, así como los recursos humanos y materiales que se consideran necesarios para que pueda llevarse a cabo.

5. Reflexiones finales

La puesta en marcha de este proyecto comenzó en el curso pasado, 2011-2012, por eso nos parecía pretencioso y precipitado hablar de conclusiones, aunque creemos necesario terminar recalcando algunos aspectos significativos que puedan mejorar la comprensión de nuestro proyecto y de su repercusión en nuestro centro.

No cabe duda de que nos encontramos ante un plan ambicioso, porque no busca sólo utilizar más y mejor las TIC en el centro: esta es la excusa para que, al final, se puedan modificar filosofías y esquemas educativos, hondamente arraigados, pero a la luz de los conocimientos psicológicos y



pedagógicos actuales, poco útiles para nuestros alumnos del siglo XXI. Esta es una tarea a medio y largo plazo que será difícil de evaluar hasta que no transcurran varios años.

Si se cumple el viejo axioma militar de que ni el mejor de los planes resiste el primer contacto con el enemigo, es seguro que la realidad irá moldeando lo aquí planteado. Contamos con ello y al haberlo dotado de la suficiente elasticidad nos permite suponer que lo propuesto posee las herramientas necesarias para adaptarse a las nuevas circunstancias con las que nos encontremos.

Con sólo unos meses de andadura ya hay nuevas situaciones que han surgido: algunas suponen contratiempos, como es la eliminación del programa Aula XXI por parte de la Administración y que cercena un programa que venía desarrollándose en el centro desde hace tres cursos escolares.

Otras son, al contrario, situaciones generadoras de nuevas posibilidades, como es el interés y empeño que desde la dirección del centro se está haciendo desde finales del curso pasado en investigar acerca de formas para implantar el trabajo con el alumnado desde la Teoría de las inteligencias múltiples, que sin duda puede producir interesantes sinergias con lo propuesto en este proyecto.

Somos conscientes de que tal vez cuando llegue el momento de implementar acciones concretas para esta nueva línea de trabajo, muchos aspectos de este plan deben ser radicalmente modificados.

Pero cuando llegue ese momento ya se habrá conseguido uno de los mayores logros de nuestra propuesta: el cambio en la cultura de trabajo del profesorado, que estará en ese momento mucho más definida por términos como profesor-investigador, trabajo en equipo, formación continua y permanente, desarrollo profesional, innovación educativa y corresponsabilidad.

No podemos terminar sin señalar que este proyecto ya ha cumplido la importante tarea de provocar, en muchas personas del centro, la reflexión sobre la labor realizada y de canalizar las aspiraciones por mejorar la práctica educativa.

Referencias Bibliográficas

- BARBERÁ, E.; MAURI, T.; ONRRUBIA, J (coords) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó.
- BATISTA, E.: *Teorías de aprendizaje para la sociedad de la información*, http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/teoria_1.HTM (fecha de consulta 7 de julio de 2011)
- BINGIMLAS, K. (2009). Barriers to the successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5 (3) (235-245).
- CABERO ALMENARA, J. (2005). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. www.ciedhumano.org/files/Edutec2005_JULIO.pdf (fecha de consulta 8 de mayo de 2011)
- CABERO ALMENARA, J. (coord.) (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: Mc Graw Hill
- CABERO ALMENARA, J. (coord.) (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw Hill
- DE PABLOS, J (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- EDUCARED (ed.) (2005). *Enseñar @ aprender. Internet en la educación. Nuevos paradigmas y aplicaciones educativas*, Madrid: Fundación Telefónica.
- GALLEGO, D. (2005). Profesión y docencia: el nuevo perfil de la profesión docente, En EDUCARED (ed.). *Enseñar @ aprender. Internet en la educación. Nuevos paradigmas y aplicaciones educativas*, Madrid, Fundación Telefónica, (153-224), vol I.



- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona. Gedisa.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2012). Formación del profesorado para la alfabetización múltiple. En Sáinz Peña, R. (coord.) *Alfabetización digital y competencias informacionales*. (43-98). Barcelona. Editorial Aljibe y Fundación Telefónica.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona. Graó.
- LLORENTE, M.C. (2008). Aspectos Fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31 (121-130).
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El Centro Educativo versátil*. Madrid: Mc Graw Hill
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- AAVV (2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. *Revista de Educación*. Número monográfico. Madrid. MEC.
- RUBIA, B.; JORRI, I.; ANGUITA, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC. En De Pablos, J (coord.) *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (191-214). Málaga. Ediciones Aljibe.
- VRASIDAS, C.; ZEMBYLAS, M., GLASS, G. (ed.) (2009). *ICT for Education, Development & Social Justice*. Charlotte. Information Age Publishing.

Referencia Curricular de la autoría

Ignacio Berzosa Ramos es profesor de ESO y Bachillerato en el Colegio Claret de Segovia desde el año 2000. Licenciado en Ciencias Biológicas y en Ciencias Ambientales, actualmente elabora su tesis doctoral sobre la integración de las TIC en los centros educativos. Durante el curso 2011-2012 fue profesor asociado en la E.U. de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).

María José Arroyo González es doctora en Pedagogía. En la actualidad trabaja como profesora en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Entre sus líneas de investigación están las Nuevas Tecnologías en la Educación, la Educación Intercultural e inclusiva.



EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA-VIRTUAL EN COLOMBIA: UN MODELO EN CONSTRUCCIÓN

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Cárdenas Vargas, Jorge Eliécer

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Grupo de Investigación Universidad, Empresa e Innovación. Tunja-COLOMBIA, joecardenasv@gmail.com

Tovar Torres, Carolina

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Instituto de Investigaciones Científicas en Educación Grupo de Investigación Universidad, Empresa e Innovación. Tunja-COLOMBIA, carolinatovartorres@gmail.com

Resumen: Esta ponencia presenta una revisión y reflexión teórica en torno al modelo de Educación Superior a distancia-virtual en Colombia, así mismo tiene como objetivo dar a conocer la relación entre el modelo pedagógico, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y las competencias de directivos de la educación en línea del siglo XXI. La Educación Superior a distancia-virtual carece de una política que oriente la creación de un modelo de enseñanza-aprendizaje en línea, actualmente los límites entre la educación a distancia y la educación virtual son aún difusos, por lo cual se requiere de investigaciones que sustenten el éxito académico y administrativo de este modelo de educación. Metodológicamente la ponencia se enmarca en la secuencia investigación cualitativa-investigación teórica, resultado de la revisión, el documento intenta aportar a los trabajos adelantados sobre la Educación Superior en la modalidad a distancia-virtual, se determinan futuras líneas de investigación en el contexto en el cual se enmarca la investigación además se plantea la importancia del establecimiento de políticas académico-administrativas que orienten el trabajo al interior de las instituciones y programas académicos.

Palabras clave: Educación Superior, distancia, virtualidad, NTICS, teleformación, competencias.



Introducción

Esta ponencia presenta una revisión y reflexión teórica en torno al modelo de Educación Superior a distancia-virtual en Colombia, así mismo tiene como objetivo dar a conocer la relación entre el modelo pedagógico, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y las competencias de directivos en la educación en línea⁷⁷. Los orígenes de la educación a distancia se remiten al siglo XIX en forma de estudios por correspondencia, este modelo de educación buscaba la necesidad de proporcionar igualdad de acceso a oportunidades de educación, en este contexto la primera metodología utilizada fue a través del correo postal (Stock y Nirmalani, 1996). Para el caso colombiano, la educación a distancia tiene sus antecedentes a partir de la aparición de la Radiodifusora Nacional en 1941. En el año de 1947 surgió la Acción Cultural Popular (ACPO) fundada por Monseñor José Joaquín Salcedo Guarín en Sutatenza (Departamento de Boyacá-Colombia) esta institución como lo afirma Sarmiento (2009):

Pretendía mediante el uso combinado y sistemático de la radio y demás medios de comunicación llevar educación y cultura a los campesinos dispersos en las montañas colombianas. En cuanto a contenidos cinco eran los fundamentales: Espiritualidad, Salud - Bienestar, Economía - Trabajo, Alfabeto - Comunicación y Número - Razón. Esta experiencia rápidamente muestra excelentes resultados en todas las regiones de Colombia, lo que llevó a que se replicara en otros países del mundo.

La Acción Cultural Popular incentivó los proyectos de escuelas radiofónicas y bachillerato por radio, igualmente, el 13 de junio de 1954 bajo el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla (1900-1975) se impulsó el proyecto de televisión educativa. Con base en las anteriores iniciativas se llegó a varios lugares remotos del país y la educación a distancia empezó a ser una opción para los estudiantes que no podían acceder a una formación tradicional-presencial, los resultados del proyecto se evidenciaron en la cobertura en el país, no obstante desaparecieron con el establecimiento del Decreto 80 de 1980 por cual se organizó el sistema de organización pos-secundaria y se dio mayor relevancia a la formación técnica y tecnológica (MEN, 1980). La Educación Superior a distancia apareció bajo esta denominación en el Decreto 2412 de 1982 como actividad y programa y en el mismo, se creó el consejo de educación abierta y a distancia (MEN, 1982).

Posteriormente, en el Decreto 1820 de 1983 se reglamentó la Educación Superior abierta y a distancia y fue la primera norma emanada que estableció la mediación entre el estudiante y el docente más allá de la modalidad presencial (MEN, 1983). La Ley 30 de 1992 re-organizó el Sistema de Educación Superior en Colombia, en el artículo 15 especificó: "Las instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley" (MEN, 1992), tal como lo expresa la Ley, la educación abierta y a distancia quedó referenciada como metodología. Once años más tarde, mediante Decreto 2566 de 2003 (MEN, 2003) posteriormente modificado por el Decreto 2170 de 2005 se señaló en el artículo 4:

Los programas académicos de Educación Superior ofrecidos en la metodología de educación a distancia, deberán demostrar que hacen uso efectivo de mediaciones pedagógicas y de las formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y la forma como desarrollarán las distintas áreas y componentes de formación académica (MEN, 2005).

⁷⁷ La ponencia es resultado del proyecto de investigación *Los Sistemas de Teleformación en la Educación Superior a Distancia Virtual en Colombia* perteneciente al Grupo de Investigación Multidisciplinario Universidad, Empresa e Innovación (GUNEMI) adscrito al Instituto de Investigaciones Científicas en Educación, Fundación Universitaria Juan de Castellanos (Tunja, Boyacá-COLOMBIA)



Las mediaciones pedagógicas se convirtieron en la principal característica de la educación a distancia, según Resolución 2766 de 2006 se definieron las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia; en la citada resolución se destaca la mención sobre la utilización de ambientes de aprendizaje en los cuales se utilicen diversos medios de información y comunicación y además mediaciones pedagógicas que creen una dinámica de interacciones orientadas al aprendizaje autónomo y abierto (MEN, 2006).

A partir del aumento de las nuevas tecnologías y a la aparición entre otros de los recursos educativos con soporte digital, la educación a distancia paso de considerarse como metodología a constituirse como programa académico, en este sentido se expide el Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de Educación Superior, en el Decreto en mención en el capítulo VI, artículos 16 y 17 se aclara la definición de los programas a distancia y los programas virtuales, estos últimos caracterizados por el uso de redes telemáticas como entorno principal en el cual se deben llevar a cabo el 80% de las actividades académicas (MEN, 2010).

Con base en los anteriores antecedentes, dada la importancia de las transformaciones educativas en torno a la Educación Superior a distancia-virtual, el presente documento intenta aportar una reflexión desde la revisión teórica sobre la relación entre el modelo pedagógico constructivista, las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación y las competencias que deben tener los estudiantes, docentes y directivos en una educación en línea. Igualmente, coloca de manifiesto la ausencia de una política académica-administrativa que oriente la razón de ser de esta educación en una época como la actual, la normatividad actual regula el funcionamiento de los programas pero no hay un seguimiento que determine el éxito o fracaso de los mismos.

Educación Superior a Distancia-Virtual

Las definiciones varían con la cultura de cada país, sin embargo existe un acuerdo sobre lo fundamental. La Educación a Distancia surge como respuesta a facilitar el acceso a aquellas personas que no podían participar en la formación presencial, esta educación abarca aquellos programas que permiten que el alumno y el instructor estén físicamente separados durante el proceso de aprendizaje y mantengan la comunicación en una variedad de formas (Keegan, 1986). El aprendizaje a distancia es generalmente reconocido como una experiencia de aprendizaje estructurado que se puede hacer fuera de una institución académica, en casa o en un lugar de trabajo (Stock y Nirmalani, 1996), en estas condiciones el aprendizaje es abierto, flexible, negociado y adaptado a las necesidades de cada persona. Un rasgo distintivo de la educación a distancia a lo largo de la historia es el carácter individual del aprendizaje (Benítez, 2007). La educación a distancia se articula la educación virtual con el objetivo de dinamizar el proceso de aprendizaje y limitar ese carácter individual.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia define la educación virtual o también llamada "educación en línea" como el desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio, así mismo hace referencia:

Que no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo o experiencia de aprendizaje. Sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo. Desde esta perspectiva, la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y aprender. La educación virtual es una modalidad de la educación a distancia; implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TIC. No se trata



simplemente de una forma singular de hacer llegar la información a lugares distantes, sino que es toda una perspectiva pedagógica (MEN, 2012).

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías crece el número de posibilidades que permiten el surgimiento de programas académicos en la modalidad a distancia-virtual; es importante señalar que el éxito de los programas académicos en esta modalidad radica en la capacidad para llegar a las poblaciones más pequeñas con programas acreditados y que atiendan a las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos que no pueden desplazarse por sus condiciones económicas, sociales y/o culturales. No obstante, los programas a distancia-virtual con mayor éxito presentan un enfoque híbrido: Ni totalmente en línea, ni totalmente tradicional (Popovich y Neel, 2005), lo cual conlleva a tener cooperación estudiantil, trabajo en equipo y la adquisición de competencias en el uso de herramientas tecnológicas. Las tendencias actuales en este campo indican un cambio en las perspectivas pedagógicas y marcos teóricos, con la interacción de los estudiantes en el centro de aprendizaje centrados en los entornos constructivistas (Beldarrain, 2006).

El Modelo Pedagógico Constructivista y su articulación con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)

El proceso educativo se orienta hacia la interacción como un elemento clave debido al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por consiguiente en este proceso el modelo pedagógico constructivista adquiere relevancia debido a que favorece el aprendizaje autónomo y cooperativo. El constructivismo se explica en términos de la construcción social del conocimiento, en esta construcción se reúnen el aprendizaje previo (inconsciente) que se adquiere por experiencia y la información nueva que se logra en el aprendizaje encaminado en un proceso de enseñanza, esta interacción se llama disonancia cognitiva (Dowling, 2012). Los autores Brooks y Brooks (1993) definen el constructivismo como:

Una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje. Sobre la base de una síntesis del trabajo de la psicología cognitiva, la filosofía y la antropología, se define el conocimiento como temporal, de desarrollo, social y culturalmente mediado, y por lo tanto no objetiva. El aprendizaje desde esta perspectiva se entiende como un proceso autorregulado de resolver los conflictos internos cognitivos que a menudo se manifiestan a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión.

Craig (2000), complementa la definición de Brooks y Brooks (1993) al plantear que la moderna teoría constructivista hace énfasis en el pensamiento crítico, la resolución de problemas, las experiencias de aprendizajes auténticas, la negociación social del conocimiento y la colaboración, por consiguiente en el modelo constructivista se deben situar las herramientas y los entornos de comunicación tecnológicos debido al intercambio de información que hace posible la creación de una situación de enseñanza-aprendizaje (Benítez, 2007).

Este proceso autorregulado, autónomo y cooperativo apoya el aprendizaje de los estudiantes y docentes al estimular el “aprender haciendo”. Estos actores principales de la educación son sujetos activos del conocimiento, los docentes por su parte al mantener actualizado y cualificado su conocimiento en torno a las nuevas tecnologías y mantener vivo el espíritu de la investigación y los estudiantes al proporcionar sus conocimientos previos y la disponibilidad de complementarlos con la enseñanza de los docentes.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC)

Craig (2000) define las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como “un conjunto heterogéneo de herramientas y recursos tecnológicos utilizados para crear, diseminar, almacenar y



gestionar información y para comunicarla”. Al señalar el término de “nuevas” tecnologías se adoptan las generaciones o niveles por las cuales ha pasado la educación a distancia; según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia han sido tres las generaciones:

La primera generación caracterizada por la utilización de una sola tecnología y la poca comunicación entre el profesor y el estudiante, el alumno recibía por correspondencia los materiales, autónomamente realizaba las tareas y presentaba los exámenes en una fecha determinada; *la segunda generación* introdujo otras tecnologías tales como casetes de audio o video, programas radiales y cuanta con el apoyo de un tutor (no siempre es el profesor del curso) al que podía contactar por correo postal, teléfono o personalmente en las visitas programadas en la sede educativa; *la tercera generación* se caracteriza por la utilización de tecnologías más sofisticadas y por la interacción directa entre el profesor del curso y sus alumnos. Mediante el computador conectado a una red telemática, el profesor interactúa personalmente con los estudiantes para orientar los procesos de aprendizaje. A esta última generación se denomina “educación virtual” o “educación en línea” (MEN, 2012).

En la investigación realizada por Facundo (2010) además de las generaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, se da continuidad a las generaciones por niveles:

Nivel IV caracterizado por la incorporación de lenguajes multimedia (imagen, audio y video digitales), nuevos dispositivos para actividades en el aula (exámenes, encuestas, boletines, calendarios, entre otros); *Nivel V*, caracterizado por contenidos mejor preparados que incluyen objetos de aprendizaje (*learning objects*) que pueden ser de-construidos, re-orientados y re-usados, materiales hiper-textuales, agentes inteligentes (tutores electrónicos), laboratorios digitales y más recientemente las Web interactivas. *Nivel VI*, se caracteriza por un nuevo modelo de educación virtual interactiva que propicia verdaderos procesos de “gestión del conocimiento”

Los niveles de educación a distancia plantean un nuevo modelo de educación en línea, en este sentido es importante señalar las cuatro diferencias entre las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación con las tecnologías anteriores (películas, video, televisión y radio): Integración de múltiples soportes, interactividad, flexibilidad de utilización y la conectividad. Esta conectividad ha permitido el rápido crecimiento de la educación a distancia en línea lo cual lleva a repensar las prácticas pedagógicas actuales que “permitan generar acciones integradas, a través de las cuales se construya un continuo estructurado de intervenciones docentes y acciones del estudiante” (Torres y Cobo, 2011)

El Software Social: Herramientas de la Educación Superior a Distancia-Virtual.

A medida que surgen las nuevas tecnologías de la información y comunicación, los educadores y las instituciones con el objetivo de crear una comunidad de aprendizaje tienen la oportunidad de fomentar la interacción y colaboración entre los alumnos. Actualmente como lo afirma Savater “con la televisión y con Internet, la prioridad ya no puede ser informar, sino orientar al alumno a través del laberinto de la información que le está bombardeando constantemente” (Savater, 2012), en esa labor de orientación, los docentes deben realizar herramientas de colaboración que motiven, cultiven y satisfagan las necesidades de los alumnos del siglo XXI.

En la creación de estas herramientas surge el Software Social que ofrece el control del aprendizaje sobre el contenido sin las restricciones de tiempo y lugar. La investigación adelantada por Beldarrain (2006) complementa los niveles anteriormente señalados a través de las generaciones del software social por medio de las herramientas web, *la primera generación* de las herramientas web están compuestas por el correo electrónico, salas de chat y foros de discusión; *la segunda generación*



llevan la interactividad a otro nivel y permiten crear atractivos ambientes de aprendizaje, dentro de estas se encuentran los Blogs (Weblogs), Wikis y podcast (vlogs si utilizan video, audioblogs si solo utilizan audio).

Actualmente se utilizan herramientas para fomentar la interacción social y la construcción del conocimiento, dentro de estas herramientas se encuentran los *blogs* o *weblogs* que “son utilizados como portafolios de los estudiantes que mantienen registro del progreso, los logros, cambios y reflexiones” (Wellen, et al., 2005), los *wiki* que son “una colección de páginas web que están vinculadas entre sí y reflejan las obras de muchos autores” (Beldarrain, 2006) estos últimos son menos estructurados pero son más permanente que los blogs y pueden actuar como depositarias del conocimiento (Jones, 2003).

Los modelos de enseñanza que integran las tecnologías como blogs y wikis pueden permitir más control del aprendizaje y por lo tanto puede ser más eficaces en el proceso de mediación del aprendizaje, en este sentido la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación presentan una interacción con un doble movimiento “uno que va desde el objeto para el objeto y el segundo, desde el objeto al sujeto” (Trebbi, 2011) esto permite la innovación a través de las NTIC en la enseñanza y en el aprendizaje.

Los programas de educación a distancia-virtual a partir de las generaciones y niveles, deben generar un modelo de educación que se adecue a las diferentes características y posibilidades de los participantes. Las nuevas tecnologías integran múltiples soportes en una sola aplicación educativa, son interactivas e incluyen la posibilidad de controlar, manipular y contribuir al contenido informativo: son flexibles, ofrecen libertad frente a los horarios rígidos y las limitaciones de tiempo y espacio por medio de la interconexión con cualquier persona del planeta que tenga conexión a internet, puede acceder a cientos de archivos (Craig, 2000), sin embargo es necesario además de la normatividad, investigaciones que den a conocer proyectos y resultados exitosos en la población educativa.

Las Competencias de Directivos en la Educación Superior a Distancia-Virtual

Un perfil de las funciones y competencias relacionadas con la educación a distancia debe equilibrar los exigentes objetivos del plan de estudios fundamentado en la investigación y la naturaleza cambiante de la apropiación del conocimiento basada en la tecnología. Las nuevas tecnologías requieren de mayor integración, comunicación, gestión relacionada con el contenido y la interacción principalmente enfocado a la elaboración y contenido en el currículo de educación a distancia-virtual.

A continuación se presentan las definiciones de competencias generadas a finales de los años 90 que se articulan al campo educativo:

- Las competencias se basan en las características de las personas e indican formas de comportarse o de pensamiento que generalizan a través de situaciones y perduran por un periodo bastante largo de tiempo (Guion, 1991).
- Las competencias pueden ser motivos, rasgos, auto-conceptos actitudes o valores, conocimientos, contenidos o habilidades cognitivas o de comportamiento –cualquier característica individual que se puede medir y que se puede demostrar- (Spencer y Spencer, 1993).
- Una competencia es una herramienta descriptiva que identifica las habilidades, los conocimientos, las características personales y de comportamiento necesarios para realizar con eficacia un papel en la organización y ayudan a cumplir objetivos estratégicos (Anntoinette y Lepsinger, 1995).



La calidad en la Educación Superior a distancia, al igual que en el proceso de enseñanza-aprendizaje está orientada hacia la formación por competencias, el trabajo de Williams, expone las competencias que deben desarrollar los programas a distancia y establece que la principal característica de esta modalidad es la interacción entre “alumno-tutor (docente), estudiante-contenido, estudiante-aprendizaje” (Williams, 2003) así mismo señala las principales competencias necesarias en la Educación Superior en esta modalidad y que pueden ser adaptada a la educación virtual:

Tabla 7. Competencias en la Educación Superior a Distancia

COMPETENCIAS	CARACTERÍSTICAS
Comunicación e Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de trabajo en equipo - Habilidades de comunicación interpersonal - Competencia en el inglés - Habilidades de escritura - Habilidades de cuestionamiento - Habilidades en procesos grupales - Habilidades para editar (edición)
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento básico de tecnología - Conocimiento de acceso a la tecnología - Habilidades para el manejo de software - Conocimiento de multimedia
Aprendizaje e Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento en el campo de educación a distancia - Habilidades en el desarrollo colaborativo, centrado en el estudiantes. - Teoría de aprendizaje de adultos - Habilidades de retroalimentación - Habilidades para la discusión - Habilidades de presentación - Habilidades de evaluación
Gestión y Administración	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos de servicios de soporte - Habilidades organizacionales - Habilidades de planeación - Conocimiento de propiedad intelectual, uso justo y regulación de copyright. - Habilidades de relaciones públicas - Habilidades de consultoría - Habilidades de gestión de proyectos

Fuente: Williams (2003). Ajustado por los autores.

La implementación de las NTIC y su articulación con los líderes de la educación en línea.

Las Educación Superior se enfrenta al desafío de la implementación de modernos sistemas de Teleformación que den respuesta a las necesidades de sus estudiantes que se encuentren activos en los programas a distancia-virtual, no se trata de realizar gestión de cursos para “colgar” información y que el estudiante acceda a él, sino por el contrario de generar un modelo que oriente el funcionamiento del programa de tal forma que se evidencie un proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañado de seguimiento, evaluación y resultados exitosos de dicha implementación.



La implementación proactiva de las nuevas tecnologías depende de la comodidad, recursos financieros y liderazgo visionario de las instituciones, así mismo de la integración de herramientas tecnológicas sincrónicas y asíncronas que permitan la generación de competencias para los profesionales de la educación a distancia. El trabajo de Chickering y Ehrmann presentan siete principios para la aplicación de nuevas tecnologías en los programas de educación a distancia, según los autores “la educación a distancia en línea puede integrar las tecnologías emergentes para los modos sincrónico a asíncrono mediante la aplicación de siete principios, independientemente del método de administración” estos principios establecidos por Chickering y Ehrmann (1996) son:

- Fomento del contacto entre los estudiantes de las diferentes facultades y programas académicos.
- Desarrollo de la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes.
- Utilización de técnicas de aprendizaje activo.
- Retroalimentación inmediata de los contenidos educativos.
- Énfasis en el tiempo de la tarea.
- Comunicación de las expectativas.
- Respeto por los diversos talentos y formas de aprendizaje.

Además de los siete principios que ayudan a determinar el propósito y razón de ser de la integración de la tecnología, emerge el concepto de presencia social que se refiere al grado en que los individuos perciben la intimidad, la inmediatez, y su papel particular en una relación, en la educación a distancia este concepto hace énfasis en la identidad de los estudiantes al sentirse partícipes de un grupo social. Ubon y Kimble (2004) citan la presencia social como “requisito previo para el establecimiento de una comunidad de aprendizaje en línea donde los estudiantes pueden colaborar”.

El método “*blended learning*” adopta el concepto de presencia social y lo articula a la utilización de herramienta para generar los materiales interactivos de los diferentes cursos, este método que mezcla los ambientes de enseñanza tradicionales con elementos de e-learning permite a los docentes ofrecer una experiencia de aprendizaje más atractivo intelectualmente mediante la combinación de tiempo de clase con aprendizaje en línea. Este método permite una mayor flexibilidad para la administración de la institución de Educación Superior.

La administración que se realiza al interior de las instituciones, especialmente en los programas de educación a distancia-virtual ha aumentado debido al aumento de las tecnologías al respecto Surry y Robinson (2001) plantean que “el aumento de las aplicaciones de la tecnología para los programas de educación a distancia ha requerido la contratación de personal de apoyo como diseñadores, tecnólogos, instructores, especialistas en currículo, y una variedad de puestos administrativos”, no obstante la principal responsabilidad académico-administrativa es asumida por quienes lideran los programas académicos (decanos, vice-decanos, directores, jefes de unidad, coordinadores, entre otros).



La necesidad de liderazgo (directivos) en la educación a distancia crece en la medida en que las instituciones asumen el compromiso de la creación de programas virtuales y se dotan de recursos tecnológicos basados en una infraestructura para desarrollar cursos en línea. Los líderes de esta modalidad tienen una posición clave que es fundamental para el éxito de los programas. Actualmente en Colombia se carecen de investigaciones en torno a las competencias específicas sobre los líderes de la Educación Superior a distancia-virtual, sin embargo trabajos como el de Portugal (2006) señalan que “los directivos de la educación a distancia deben tener cualidades de liderazgo progresista que les permita orientar con éxito programas en esta modalidad en las instituciones tradicionales que son jerárquicas y burocráticas por naturaleza”; El trabajo de Portugal es complementado por la investigación de Nworie, Haughton y Oprandi (2012) sobre las cualidades y responsabilidades de los directivos, la siguiente tabla presenta las principales características de los líderes de la Educación Superior a distancia:

Tabla 8. Cualidades y Responsabilidades de los Líderes de Educación Superior a Distancia.

CUALIDADES	CARACTERÍSTICAS
Cualidades de Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión - Supervisión - Administración - Visión - Experiencia.
Cualidades Personales	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Habilidades directivas - Habilidades de colaboración - Capacidad de gestión de proyectos - Creatividad - Proactividad - Orientación hacia objetivos - Organización - Habilidades de marketing - Capacidad de representar a la institución.
RESPONSABILIDADES	CARACTERÍSTICAS
Estratégico	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración Interna - Colaboración Externa - Planificación - Visión.
Operacional	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del personal - Capacidad de gestionar el presupuesto - Capacidad de gestionar políticas y procedimientos que propendan por el desarrollo del programa. - Innovación.
Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a la facultad - Apoyo a los estudiantes - Desarrollo curricular/curso - Evaluación
PERFIL	CARACTERÍSTICAS
Académico	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación posgraduada: Nivel de Maestría y/o Doctorado - Bilingüe - Conocimiento y manejo proactivo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. - Conocimiento de Diseño Instruccional - Experiencia interdisciplinar

Fuente: Nworie, *et al.*, (2012), Ampliado por los autores.



Los directivos (as) de educación a distancia son líderes educativos que requieren de una visión y de capacidad de motivar el funcionamiento de un contexto educativo virtual, debido a la globalización es necesario desde las Universidades con apoyo de las diferentes entidades de carácter público o privado capacitar constantemente a los directivos y personal docente con base en el carácter internacional del conocimiento contemporáneo, al respecto Tünnermann y de Souza (2003) presentan la siguiente reflexión:

Los estados tienen fronteras, el conocimiento horizontes. Cada vez más los científicos forman parte de la academia mundial, la constituida por la multitud de redes que utilizan el ciberespacio como medio de comunicación. La emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información en un mundo cada vez más globalizado conlleva desafíos inéditos para la Educación Superior contemporánea.

Los regentes de este modelo de educación se enfrentan a los desafíos de liderar los procesos de evaluación y acreditación al interior de los programas académicos en las instituciones educativas que mejoren los procesos de gestión y administración y fortalezca el ejercicio de la investigación con el objetivo de responder con responsabilidad social a las necesidades de la comunidad.

La Educación Superior a distancia-virtual en Colombia carece de una política que oriente su funcionamiento, si bien es cierto la normativa vigente regula los procesos de calidad en las instituciones las barreras entre la educación a distancia y virtual aún siguen siendo muy difusa, por lo tanto la academia debe comprometerse con la realización de investigaciones que presenten resultados en torno a esta modalidad. Actualmente en el país están registrados en la modalidad a distancia-virtual 153 programas de pregrado y posgrado que atiende a los diferentes títulos de Educación Superior⁷⁸, de los programas registrados el 14,37% corresponden a las Universidades oficiales, el 41.17% Universidades privadas, 28.75% a las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas de carácter privado, 5.88% a Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas públicas y el 7.18% a Instituciones Tecnológicas privadas.

De los 153 programas el mayor porcentaje 31.37% corresponde a especializaciones, el 22.87% a programas de pregrado (profesional), 20.91% a las tecnologías, 19.60% a la formación técnica profesional y un 5.22% a programas de maestría, con base en las estadísticas las Universidades colombianas orientan sus programas en línea a la profesionalización dando respuesta a un proceso de globalización en donde se requiere de mayor cualificación en el desarrollo de actividades técnicas o tecnológicas, sin embargo debido a la necesidad de proyectos de investigación que atiendan las necesidades de la sociedad surge la relación Universidad-Empresa en la cual tanto docentes como estudiantes adelanten proyectos que den respuesta problemáticas económicas, sociales y culturales.

Resultado de la revisión de la literatura se concluye la falta de estudios en torno a temáticas tales como el análisis de los métodos docentes innovadores a través de estudios de casos intensivos sobre el aprendizaje colectivo apoyado en las nuevas tecnologías, igualmente las NTIC y su relación con las necesidades de los estudiantes de Educación Superior que presenten algún tipo de discapacidad, la validación del uso de nuevas tecnologías tales como el software social, las competencias de directivos, docentes y estudiantes en los aspectos académico-administrativos en esta modalidad y la visión de creación de redes de trabajo internacional para la formación a distancia-virtual a través de los sistemas de Teleformación.

⁷⁸ De acuerdo a la Ley 30 de 1992 y la ley 749 de 2002 los títulos universitarios son: Técnico Profesional, Tecnólogo, Profesional, Especialista, Magister, Doctor y Post-Doctor (este último no hay una definición específica).



Conclusiones

En el contexto de la globalización, las nuevas tecnologías de la información y comunicación NTIC están dando lugar a nuevas transformaciones en la Educación Superior, estos cambios han influido en los aspectos educativos e institucionales, en el campo educativo se evidencian dos grandes cambios: la interactividad y el manejo de recursos de información y en el aspecto institucional el cambio debido a la flexibilidad y a la desaparición de limitaciones de tiempo y espacio.

A partir de la interactividad, los programas de educación a distancia-virtual pretenden crear comunidades de aprendizaje en donde los participantes, especialmente los docentes y estudiantes construyan conocimiento y desarrollen habilidades para la resolución de problemas, en esta construcción debe primar el modelo pedagógico constructivista con el fin de favorecer el aprendizaje autónomo y cooperativo. No obstante en la actualidad se carece de teorías que expliquen los métodos y modelos de educación a distancia en línea.

La investigación es el pilar que orienta la Educación Superior a distancia, en este sentido, la investigación formativa para el caso de los programas tecnológicos y de pregrado y la investigación científica en los programas de posgrado debe estar vinculada a las nuevas tecnologías, el principal desafío de los docentes del siglo XXI es mantener vivo el espíritu de la investigación y generar en los estudiantes la capacidad de la argumentación que como lo afirma Savater (2012), es la médula del pensamiento.

Las instituciones y grupos de investigación que se encuentran comprometidos con la educación a distancia-virtual deben generar investigaciones en torno a esta modalidad, en especial en las competencias y organización académico-administrativa de los directivos y programas, además los líderes requieren de la motivación y apoyo de las instituciones para complementar su visión a nivel nacional e internacional.

Referencias bibliográficas

- ANNTOINETTE, L., LEPSINGER R. (1995). The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations, San Francisco: Jossey-Bass, 224.
- BELDARRAIN, Y. (2006). "Distance Education Trends: Integrating New Technologies to Foster Student Interaction and Collaboration", Distance Education 27 (2), 139-153 disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587910600789498>
- BENÍTEZ, G. (2007). "Universidad: NTIC, Interacción y Aprendizaje" Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, no. 29, 49-58 disponible en <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/368/36802904.pdf>
- BROOKS, J., BROOKS, M. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 128.
- CHICKERING, A., EHRMANN, S. (1996) "Implementing the seven principles: Technology as lever". American Association for Higher Education, 3-6. <http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1998). La evaluación externa en el contexto de la Acreditación en Colombia, Bogotá: Edit. Corcas, disponible en http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186502_eval_ext_en_colombia.pdf?binary_rand=426
- CRAIG, B. (2000). "Nuevas Tendencias en Educación" en Informe Mundial sobre la Comunicación y la Información, ed. UNESCO.CINDOC, España.
- DOWLING, W. (1995) "Integrating Constructivist Principles" disponible en <http://es.scribd.com/doc/56783954/Integrating-Constructivist-Principles>



- FACUNDO, A. (2010). "El difícil tránsito a la Virtualidad. La Educación Superior a Distancia, Miradas Diversas desde Iberoamérica, ed. Claudio Rama y José Pardo, Madrid. 45-63 disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>
- GAËTAN, T. (2011). "Distance Education in the Context of Globalization: A francophone Perspective" *The American Journal of Distance Education* 25, 21-32 disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923647.2011.541836>
- GODWIN-JONES, R. (2003). "Emerging technologies, blogs, and wikis: Environments for online Collaboration". *Language Learning & Technology*, 7, 12-16 disponible en <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/emerging.pdf>
- HERNÁNDEZ S., ROBERTO. (2010). Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, Carlos. *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill, Quinta Edición, 894.
- GUION, R. (1991). "Personnel assessment, selection, and placement" en *Handbook of industrial and organizational psychology*, ed CA: Consulting Psychologists, 327-397.
- KEEGAN, D. (1986). *Foundations of Distance Education*, New York: Routledge, 240.
- LEE, Y., DRISCOLL, M. P., Y NELSON D. W. (2004). "The Past, Present, and Future of Research in Distance Education: Results of a Content Analysis", *The American Journal of Distance Education* 18, (4) 225-241 disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15389286ajde1804_4
- MARQUÉS GRAELLS, P. (2010). "Sistemas de Teleformación: Características, Elementos, Ventajas" disponible en <http://peremarques.pangea.org/telefon.htm>
- Ministerio de Educación Nacional, "Decreto número 80 de 1980" [Citado el 13 de Octubre 2012] disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf
- -----, "Decreto número 2412 de 1982" [Citado el 12 de Octubre 2012] disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103523_archivo_pdf.pdf
- -----, "Decreto número 1820 de 1983" [Citado el 12 de Octubre 2012] disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103622_archivo_pdf
- -----, "Ley 30 de 18 de Diciembre de 1992" [Citado el 18 de Octubre 2012] disponible en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- -----, "Decreto número 2566 de 2003" [Citado el 13 de Octubre 2012] disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf
- -----, "Decreto número 2170 de 2005" [Citado el 13 de Octubre 2012] disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103325_archivo_pdf.pdf
- -----, "Resolución 2755 de 2006" [Citado el 13 de Octubre 2012] disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22447>
- -----, "Decreto 1295 de 2010" [Citado el 13 de Octubre 2012] disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- -----, "Educación Virtual o Educación en Línea" [Citado el 04 de Octubre 2012] disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/article-196492.html
- -----, "Educación Virtual o Educación en Línea" [Citado el 04 de Octubre 2012] disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/article-196492.html
- -----, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES. Matriculados en primer curso de Educación Superior (Marzo 2012 [Citado el 13 de octubre de 2012] disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>
- NA UBON, A., KIMBLE, C. (2004). "Exploring social presence in asynchronous text-based online learning communities (OLCS)" *Proceedings of the 5th International Conference on Information Communication Technologies in Education*, Greece disponible en www.users.cs.york.ac.uk/~kimble/research/icitce.pdf
- NWORIE, J., OPRANDI S. (2012). "Leadership in Distance Education: Qualities and Qualifications Sought by Higher Education Institutions" *The American Journal of Distance Education* 26, 180-199 disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923647.2012.696396>



- POPOVICH, C., NEEL R. (2005). "Characteristics of Distance Education Programs at Accredited Bussiness Schools" *The American Journal of Distance Education* 19 (2) 229-240 disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15389286ajde1904_4
- PORTUGAL, L. (2006). "Emerging leadership roles in distance education: Current state of affairs and forecasting future trends" *Online Journal of Distance Learning Administration* 11 (3) <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall93/portugal93.htm>
- SARMIENTO, L. A. (2009). "El Concepto del Maestro en la Acción Cultural Popular", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 128-147
- SAVATER, F. (2012). *Ética de Urgencia*, Madrid: Ariel, 163.
- SPENCER, L., SPENCER, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*, New York: Wiley, 384.
- STOCK, M., NIRMALANI, C. (1996). "Distance education", en *Handbook of research for educational communications and technology*, ed. D. H. Jonassen, New York: Macmillan, 355-395, disponible en: <http://www.aect.org/edtech/14.pdf>
- SWENSON, P., CURTIS, LL. (2004). "Course management systems to learning enhancement systems a necessary evolutionary step in online education" en *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference*, 717
- SURRY, D., ROBINSON M. A. (2001). "A taxonomy of instructional technology service positions in higher education" *Innovations in Education and Teaching International* 38, (3) 231-238 disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290110051406>
- TORRES, J., COBO, E. (2011). "Aproximación a la Realidad Docente desde la Práctica Pedagógica en Contextos de la Educación Media en la Región Caribe" *Revista Educación y Territorio* 1, (1) 17-35. www.revistasjdc.com
- TÜNNERMANN, C., DE SOUZA, M. (2003). "Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior", UNESCO, Paper no. 4 disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- TURID, T. (2011). "The Potential of ICT for a New Educational Paradigm: Toward Generalizing Access to Knowledge" *The American Journal of Distance Education* 25 152-161 Disponible en <http://www.tandfonline.com/toc/hajd20/25/3>
- VOVIDES Y., SANCHEZ-ALONSO S, MITROPOULOU V., NICKMANS G. (2007). "The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning", *Educational Research Review* 2, 64-74 disponible en http://www.earli.org/resources/EDUREV_20_06-06-08.pdf
- WELLER, M., PEGLER, C., MASON, R. (2005). "Use of innovative technologies on an e-learning Course" *The Internet and Higher Education* 8 (1) 61-71 disponible en <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/eLearningResearchs/useOfInnovative.pdf>
- WILLIAMS, P. (2003). "Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions". *The American Journal of Distance Education* 17 (1) 45-57 disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15389286AJDE1701_4
- ZIMMERMAN, B. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview" *Theory into Practice* 41, (2) 64-70 disponible en <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>



Reseña Curricular de la autoría

Jorge Eliécer Cárdenas Vargas es Candidato a Magister en Automática, Robótica y Telemática por la Universidad de Sevilla, Ingeniero Electrónico por la Universidad de Cundinamarca (Fusagasugá-Colombia) Co-director del Grupo Multidisciplinar Universidad, Empresa e Innovación, coordinador de la línea de investigación Universidad, Empresa y Tecnología. Actualmente coordina la plataforma de Revistas Científicas www.revistasjdc.com

Carolina Tovar Torres es Candidata a Doctora en Historia de América Latina, Estudiante de Doctorado en Dirección y Administración de Empresas, Magister en Investigación en Gestión, Magister en Historia de América Latina, Directora del Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Directora del Grupo de Investigación Multidisciplinar Universidad, Empresa e Innovación, coordinadora de la línea de investigación Universidad, Contabilidad y Sociedad, Coordinadora Editorial Revista "Educación y Territorio".



INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA ONLINE PARA SINTOMATOLOGÍA CLIMATÉRICA Y PREVENCIÓN DE DETERIORO COGNITIVO

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Gutiérrez Gómez-Calcerrada, Sonia

Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41, 26002, Logroño, ESPAÑA. sonia.gutierrez@unir.net

Solera Hernández, Eva

Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41, 26002, Logroño, ESPAÑA. eva.solera@unir.net

Larroy García, Cristina

Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas 28223 - Pozuelo de Alarcón (Madrid). ESPAÑA clarroy@psi.ucm.es

Resumen: Durante la etapa perimenopáusica se producen varios síntomas físicos, psicológicos y sociales susceptibles de ser tratados mediante técnicas cognitivo-conductuales. Se presenta en este trabajo una propuesta de intervención grupal de 12 sesiones semanales de dos horas dirigida a mujeres en etapa perimenopáusica para tratar la sintomatología asociada con dicha etapa y prevenir el deterioro cognitivo relacionado con el incremento de la edad. En la actualidad prima el ahorro de costes y optimizar al máximo el tiempo del que se dispone. Por este motivo, esta intervención será realizada online mediante la herramienta gratuita Skype. La intervención incluye: psicoeducación en menopausia, técnicas de desactivación, entrenamiento en nutrición y ejercicio físico, ejercicios de Kegel, y técnicas de prevención de deterioro cognitivo (orientación a la realidad, entrenamiento cognitivo de la memoria y entrenamiento cognitivo de la atención). La relevancia de este trabajo radica en la utilización de herramientas online para realizar una intervención psicológica asociada al proceso climatérico

Palabras Clave: Menopausia, climaterio, intervención psicológica online, síntomas climatéricos, proceso envejecimiento, mujer



Introducción

Climaterio y menopausia son conceptos íntimamente relacionados, aunque no hacen referencia exactamente a lo mismo y es conveniente establecer diferencias. El climaterio es parte del proceso de envejecimiento de la mujer, de límites relativamente imprecisos, e incluye tres períodos. El primero de ellos es el premenopáusico y comprende de uno a ocho años antes de producirse la menopausia. En este período empiezan a aparecer una serie de cambios graduales en el sistema endocrino, así como manifestaciones clínicas indicativas de que se aproxima la menopausia. El segundo período es el de la menopausia, tras haberse producido un año de amenorrea (ausencia de la menstruación). Y, por último, la etapa postmenopáusica comprende desde la menopausia confirmada hasta la senectud (Marín, 1996). Para referirnos a los años del climaterio cercanos a la menopausia se utiliza el término perimenopausia, que incluye el periodo inmediatamente anterior a la menopausia, donde hay presencia de sintomatología asociada a ella, y el primer año después de la menopausia confirmada (OMS, 1996). Por ello parece más correcto hablar de síntomas relacionados con el proceso climatérico que de síntomas menopáusicos.

La menopausia suele instaurarse entre los 45 y los 55 años, y en España, según estudios recientes (FASEM, 2007; MUMENESP, 2010), la media se sitúa en torno a los 48.5 años, siendo considerada precoz cuando aparece antes de los 40.

La sintomatología del climaterio se divide en:

- a) síntomas primarios, incluyendo los vasomotores (sofocos y sudores nocturnos), la osteoporosis y la atrofia vaginal.
- b) síntomas secundarios: la fatiga, la depresión, la tensión, el insomnio, la irritabilidad, los dolores de cabeza y la ganancia de peso.

Estos últimos no parecen estar asociados a la menopausia, sino a características psicológicas premenopáusicas, a los múltiples roles que en esta etapa las mujeres han de asumir, al conjunto de acontecimientos vitales que suceden en este período y a la edad. Por el contrario, los primarios sí parecen estar asociados a la menopausia, no guardando ninguna relación con características de personalidad o factores de estrés (Gannon, 1988). Es importante, por ello, dejar claro que la menopausia no es un trastorno en sí mismo sino una etapa de la vida de la mujer en que, debido al cese de la actividad hormonal, pueden aparecer una serie de alteraciones físicas y psicológicas. En este período de la vida de las mujeres ocurren muchos fenómenos fisiológicos y psicológicos no específicos de la menopausia, que pueden ser consecuencia del propio envejecimiento o de acontecimientos sociales. Por este hecho es importante abarcar el concepto de la menopausia desde los tres principales factores que la influyen, y estos son: aspectos sociales, familiares y fisiológicos (Sánchez-Cánovas, 1996). Además, la menopausia suele coincidir con un momento determinado de la vida de la mujer en el que confluyen otros cambios vitales importantes, sociales y familiares, que también han de tenerse en cuenta (pérdida de la juventud y del atractivo físico, cuidado de personas mayores, cuidado de nietos, jubilación, problemas sexuales, etc.), pues pueden provocar una valoración negativa de la experiencia de la menopausia. De hecho el climaterio es considerado como la evidencia más clara del proceso de envejecimiento femenino (Sánchez, 2008). Según los datos proporcionados por el INE a 1 de julio de 2012 la población femenina española entre los 40 y los 60 años era de 6.913.559 mujeres. Cada año en nuestro país la menopausia sobreviene de forma natural a cerca de 270.000 mujeres, lo que supone que alrededor del 20% de la población femenina española se encuentra en periodo climatérico, mostrando una elevada incidencia (unos 5 millones de españolas) (SEGO, 2006).



En 2009 Naciones Unidas ya avanzó que durante este siglo se produciría un incremento considerable del número de personas mayores a nivel mundial, llegando a alcanzar los dos mil millones en el año 2050. Esta situación generará, sin duda, un aumento de las necesidades asistenciales de este grupo de edad, lo que provocará un incremento del gasto social mundial (Díaz, Martín y Peraita, 2006).

No podemos negar que a medida que envejecemos se van produciendo cambios biológicos en nuestro cuerpo, que pueden dar lugar a alteraciones y deficiencias (Schneider y Rowe, 1996; Lanussa, 2007). Por esta razón, en muchas ocasiones la vejez ha sido asociada con la presencia de alteraciones físicas, cognitivas y comportamentales (Fairweather, 1991), aunque no siempre es así y es necesario tener en cuenta factores individuales para conseguir un envejecimiento saludable (Baltes y Baltes, 1990; Fernández-Ballesteros, 1986, 1998; Rowe y Khan, 1997). Desde esta perspectiva diversos investigadores plantean que no podemos asociar el envejecimiento y el deterioro, porque todo depende de cómo ha vivido esa persona y no de su edad biológica (Gutiérrez, 1999). Sin embargo, el hecho de que el proceso de envejecimiento comience a los 30 años (Lanussa, 2007) nos permite entender la necesidad de realizar intervenciones cada vez más tempranas para tratar de prevenir el deterioro cognitivo, como ocurre durante el periodo que abarca el climaterio en la mujer.

Intervención durante el climaterio

La intervención tradicional en la menopausia es de carácter médico: la terapia hormonal sustitutiva (THS). Pero ante la imposibilidad de aplicarla a todas las mujeres que sufren sintomatología, por sus contraindicaciones y por sus efectos secundarios, se hace necesaria la búsqueda de nuevos tipos de intervención. Por otro lado, la THS ha demostrado no ser eficaz en la remisión de la sintomatología ansiosa y depresiva en mujeres menopáusicas, por lo que se hace necesaria la intervención desde una perspectiva multidisciplinar. El abordaje de la menopausia desde la perspectiva cognitivo-conductual es relativamente reciente y podemos citar algunos estudios, como los de Hunter y Liao (1996), Sueiro, Carbulleira, Perdiz, Rodríguez y González (1999), Camuñas, García, Vivas, Morales, Aranda, y Cano (2001); o los de Larroy (2004), Larroy, Gutiérrez y León (2004), Larroy y Gutiérrez (2009) o Larroy y Gutiérrez (2011), que abarcan la sintomatología menopáusica y la mejora de la calidad de vida de las pacientes. Todos estos estudios hallan mejoras (totales o parciales) en la sintomatología menopáusica. En general, estos programas de intervención para sintomatología durante el climaterio se centran en los siguientes componentes: psicoeducación en menopausia; técnicas de desactivación; ejercicios de Kegel y reeducación sexual; identificación y control de preocupaciones excesivas y creencias irracionales; entrenamiento en solución de problemas y en administración del tiempo.

En cuanto a la intervención realizada para prevenir el deterioro cognitivo asociado al proceso de envejecimiento, desde la psicogerontología se han desarrollado diferentes técnicas de estimulación que han demostrado su valía para fomentar la calidad de vida de los ciudadanos (Albarracín y Berdullas, 2007; Clare, Wilson y Carter, 2000, 2001; Francés, Barandiarán, Marcellán, Intxaurrendy y Guerrero, 2002; Holden y Woods, 1995; Montejo, Montenegro, Reinoso, De Andrés, y Claver, 1999; Peláez y Fernández, 1999; Craik *et al.*, 2007; Rapp, Brenes y Marsh, 2002; Mahncke *et al.*, 2006; Willis *et al.*, 2006; Tardif y Simard, 2011). Entre ellas algunas de las más utilizadas y efectivas son la orientación a la realidad, el entrenamiento cognitivo de la memoria y de la atención.

Propuesta de intervención online

Teniendo en cuenta las características de estas técnicas y los resultados obtenidos en diferentes estudios, parece fundamental incluir todas estas estrategias en la propuesta de intervención, orientada concretamente a disminuir y prevenir la sintomatología asociada a la menopausia y el deterioro cognitivo. Este último componente de prevención es fundamental si consideramos la edad



de las personas a las que nos dirigimos, puesto que en esta etapa se acentúan los cambios comentados anteriormente y pueden comenzar a producirse alteraciones a nivel cognitivo. Por tanto, cuando antes se intervenga para evitar o paliar el deterioro más posibilidades habrá de mejorar su calidad de vida.

La particularidad de esta propuesta radica en la modalidad de la misma, pues se pretende realizar una intervención online, mediante sesiones de psicoeducación de los diversos componentes, adaptando el contenido de cada sesión a esta modalidad online para facilitar al máximo su comprensión. El procedimiento será el siguiente: se contactará con la Concejalía de la Mujer de diversos municipios de la Comunidad de Madrid para ofrecer esta intervención, indicando que el desarrollo de la misma se realizará a través de la herramienta gratuita Skype. Por tanto, las mujeres interesadas deben tener una edad comprendida dentro del periodo del climaterio y disponer de ordenador y conexión a Internet. Esta herramienta permite ofrecer dichas sesiones a gran cantidad de mujeres sin necesidad de desplazamientos. De este modo los ayuntamientos solo tendrán que ofertar el programa y facilitar los datos de contacto de las mujeres interesadas en el mismo a los integrantes del equipo de intervención, con el objetivo de realizar el alta y facilitar el usuario de este programa. La muestra participante será dividida en función de la edad y la sintomatología presente, con el objetivo de intentar que no sea un grupo excesivo. Además, Skype facilita la interacción entre las terapeutas y el resto de compañeras, bien mediante el chat o mediante el uso de la voz con el micrófono.

La propuesta de intervención constará de 12 sesiones, todas ellas con una modalidad online, en las que se desarrollarán los siguientes componentes (ver tabla 1):

1. Educación del proceso de la menopausia:

Se incluye porque la información es un factor primordial en cualquier programa de intervención (Magnani *et al.*, 1999; Marín, Sánchez-Cánovas, Dupuy, 1995; Sueiro *et al.*, 1999), y más en la menopausia, por tratarse de un tema relativamente tabú, desconocido y centro de mitos o falsas creencias en diferentes sociedades y culturas (Marín, 1996; SEGO, 2006).

2. Relajación muscular progresiva y respiración diafragmática:

Diversos trabajos (Camuñas *et al.*, 2001; Freedman y Woodward, 1992; Germaine y Freedman, 1984; Hunter y Liao, 1996; Hunter, 2003; Keefer, 2003; Stevenson y Delprato, 1983; Sueiro *et al.*, 1999) han utilizado las técnicas de relajación y respiración para el alivio de la sintomatología menopáusica, puesto que se ha encontrado una relación entre el estrés y la aparición de sofocos. La relajación y la respiración consiguen la desactivación del sistema nervioso autónomo y, por tanto, la reducción de la ansiedad y el estrés. Ambas técnicas se han utilizado especialmente para la reducción de los síntomas vasomotores (sofocos y sudores nocturnos), el insomnio y la ansiedad, aunque también ayudan al alivio de la sintomatología en general, contribuyendo a mejorar la valoración subjetiva de la experiencia menopáusica.

3. Promoción de la salud mediante aspectos educativos en ejercicio y nutrición:

El objetivo de esta estrategia es destacar la importancia de unos hábitos saludables para la prevención de la aparición de trastornos tales como la osteoporosis y trastornos cardiovasculares (OMS, 1996; Palacios y Menéndez, 1998; Rosario *et al.*, 2003).

4. Entrenamiento en ejercicios de Kegel y opciones para combatir la sequedad vaginal:

Se hace necesario abordar los trastornos de la musculatura del suelo pélvico en la perimenopausia, promoviendo técnicas de intervención para la prevención y el tratamiento de estos, así como de los



problemas sexuales derivados. Los más utilizados son los “ejercicios de Kegel”, incluidos en diferentes programas para fortalecer el suelo pélvico (Fernández, Magnani, Fernández y Fernández-Arcilla, 2000; Magnani *et al.*, 1999).

5. Identificación y control de preocupaciones excesivas y creencias irracionales:

Durante la menopausia pueden darse en las mujeres una serie de creencias irracionales o preocupaciones excesivas (Sueiro *et al.*, 1999), representando éstas un papel muy importante en el desarrollo de alteraciones emocionales (ansiedad, depresión) y conductuales.

6. Entrenamiento en solución de problemas y en administración del tiempo:

El entrenamiento en técnicas de solución de problemas puede reducir los conflictos que se generen en las relaciones familiares y sociales de las mujeres en esta etapa, sobre todo si se está viviendo de forma negativa y si se carece de los recursos necesarios para la solución acertada (Sueiro *et al.*, 1999). Por eso, es importante aprender a llegar a acuerdos y escoger la alternativa de respuesta más adecuada en cada situación para resolver dichos conflictos, reduciéndose así la ansiedad y/o depresión que generen estos, e incrementándose la calidad de vida y la autoestima de las mujeres. La administración del tiempo les ayuda a priorizar sus tareas y a manejar el estrés derivado de éstas, así como a reservar parte del tiempo para actividades placenteras o de ocio.

7. Orientación a la realidad:

La terapia de orientación a la realidad (ROT) utiliza diferentes estrategias para situarse en el tiempo (orientación temporal), en el espacio (orientación espacial) y en lo personal (orientación personal). Los resultados de diferentes estudios (Holden y Woods, 1995) y, en concreto, el meta-análisis realizado por Spector, Orrell, Davies y Woods (2000), demuestran su eficacia a nivel cognitivo y conductual.

8. Entrenamiento cognitivo de la atención:

Esta estrategia es necesaria porque la atención es fundamental para el desarrollo del resto de procesos cognitivos. Sin embargo, la mayoría de los programas de intervención no la entrenan específicamente, sino trabajando otras capacidades cognitivas. En cualquier caso, las investigaciones desarrolladas han permitido apreciar la eficacia de este tipo de actuaciones (Fernández-Ballesteros, Zamarrón, Tárraga, Moya e Iñiguez, 2003; Francés *et al.*, 2002; Peláez y Fernández, 1999).

9. Entrenamiento cognitivo de la memoria:

La memoria ha sido la capacidad en la que más se han centrado los programas de estimulación, puesto que es la primera en deteriorarse. Las técnicas más utilizadas en estas intervenciones son el método de los lugares, el recuerdo nombre-cara y el recuerdo de palabras clave, mostrando todas ellas resultados positivos para prevenir el deterioro (Singer, Lindenberger y Baltes, 2003). Además, se han desarrollado tratamientos multifactoriales que tienen en cuenta diferentes aspectos relacionados con la memoria y que también han demostrado su eficacia en diferentes estudios (Craik *et al.*, 2007; Montejo *et al.*, 1999).



A continuación se presentan las sesiones de dicha intervención:

- Sesión 1. Iniciaremos la primera sesión con la presentación de las psicólogas encargadas del programa de intervención y de este mismo, comentando sus objetivos y contenidos y entregando a cada participante una carpeta con material informativo. Además, consideramos que este es un momento ideal para comenzar a trabajar con la terapia de orientación a la realidad, introduciéndola a través de aspectos cotidianos relativos, por ejemplo, a la fecha (día y hora), el entorno y una breve reseña personal de cada participante, que nos ayudará en el momento de presentación de cada una de ellas. Posteriormente se realizará la evaluación inicial de sintomatología, capacidad cognitiva y calidad de vida, con los instrumentos señalados anteriormente: Índice de Kupperman y Blatt, para medir sintomatología menopáusica; Escala de Ansiedad y Depresión en Hospital (HADS), para detectar estados de depresión y ansiedad; Mini-Examen Cognoscitivo (MEC), para valorar un posible deterioro cognitivo; y Cuestionario de Valoración de Calidad de Vida en Mujeres de 45 a 64 años, además de un cuestionario informal para la recogida de datos personales y de contacto. Finalmente, se les comentará que cada sesión tendrán una serie de tareas para casa con el objetivo de reforzar la eficacia del tratamiento y fomentar la motivación y asistencia al programa.
- Sesión 2. En esta sesión expondremos la relevancia de la orientación a la realidad y la trabajaremos haciendo referencia, entre todas las participantes, a información temporal, espacial y personal del momento en que nos encontremos. Posteriormente ofreceremos información sobre el aparato reproductor femenino y el proceso climatérico, así como sobre los cambios que se producen en primera instancia con la llegada de la menopausia.
- Sesión 3. El entrenamiento en orientación a la realidad continuará en esta sesión, con ejercicios similares a los de la sesión anterior. Además, ofreceremos información sobre los tratamientos destinados a mitigar la sintomatología menopáusica a corto plazo, destacando y entrenando las eficaces técnicas de desactivación: relajación muscular progresiva y respiración diafragmática.
- Sesión 4. En la cuarta sesión ampliaremos el entrenamiento en orientación a la realidad, comentando información temporal, espacial y personal más concreta, referente al horario, el edificio y la familia. Por otro lado, seguiremos proporcionando información del proceso climatérico, centrándonos en los cambios a medio y largo plazo. También destacaremos la realización de ejercicios físicos y buenos hábitos posturales para tratar estos cambios. Se enfatizarán los aspectos nutricionales durante la menopausia y se ofrecerá información sobre algunos cambios a largo plazo. Finalmente, se utilizará el cuestionario de osteoporosis para sondear la incidencia de esta enfermedad entre las asistentes y se facilitará información sobre la prevención del cáncer de mama.
- Sesión 5. En esta sesión seguiremos trabajando la orientación a la realidad a partir de aspectos temporales (día), espaciales (hogar) y personales (antepasados). Además, se abordarán los cambios y trastornos que se pueden producir en la musculatura del suelo pélvico, se explicarán los ejercicios de Kegel para prevenir y tratar estos trastornos, y se informará de opciones para combatir la sequedad vaginal. Para finalizar la sesión se ofrecerá información sobre el tratamiento hormonal durante la menopausia.
- Sesión 6. Comenzaremos la sesión realizando ejercicios sobre orientación a la realidad, teniendo en cuenta elementos temporales (semana), espaciales (trabajo) y personales (características individuales). Por otro lado, explicaremos en qué consisten las creencias irracionales, mostrando cómo identificarlas y desmontarlas, así como abordando la forma de controlar pensamientos negativos.



- Sesión 7. En esta sesión continuaremos trabajando la orientación a la realidad mediante datos temporales (relativos al mes), espaciales (centrados en el entorno) y personales (relacionados con las amistades). Además, empezaremos el entrenamiento con las técnicas de solución de problemas y administración del tiempo, con el objetivo de aprender a seleccionar la respuesta más adecuada y optimizar el tiempo para aprender a priorizar.
- Sesión 8. En la octava sesión realizaremos ejercicios de orientación a la realidad relacionados con información temporal (estación), espacial (localidad) y personal (aspecto). Posteriormente comentaremos la importancia de potenciar la atención y la memoria de cara a la prevención del deterioro cognitivo, proponiendo estrategias concretas para ello. Con este fin nos centraremos en la atención selectiva a partir de diversas actividades. Por otro lado, explicaremos el funcionamiento de la memoria y hablaremos de los olvidos cotidianos, introduciendo las ayudas externas para reducirlos. Finalmente, propondremos la visualización para favorecer un funcionamiento mnésico eficaz.
- Sesión 9. En esta sesión abordaremos la orientación a la realidad a partir de aspectos temporales (sobre el año), espaciales (sobre la provincia) y personales (sobre el carácter). El entrenamiento de la atención se basará en explicar la atención sostenida mediante distintas actividades. Y el entrenamiento de la memoria se centrará en el método de los lugares.
- Sesión 10. Empezaremos esta sesión con la terapia de orientación a la realidad, mediante ejercicios relacionados con elementos temporales (pasado), espaciales (país) y personales (aficiones). A continuación, nos centraremos en la atención dividida y en la realización de ejercicios para potenciarla. Por último, expondremos la estrategia de asociación nombre-cara con diversas actividades para potenciar la memoria.
- Sesión 11. En la undécima sesión seguiremos trabajando la orientación a la realidad a través de datos temporales (presente), espaciales (ocio) y personales (trabajo). Después nos centraremos en los procesos atencionales que hemos trabajado en otras sesiones con diversos ejercicios de refuerzo. Para terminar abordaremos la memoria mediante la técnica de recuerdo de palabras clave.
- Sesión 12. Para terminar con el programa de intervención, enfatizaremos la importancia de la orientación a la realidad y de los procesos atencionales con diversas actividades en las que se tendrán en cuenta las técnicas de sesiones anteriores. En cuanto a la memoria, abordaremos la estrategia de visualización. Por último, realizaremos la evaluación del programa con los mismos instrumentos utilizados al inicio: MEC, HADS, Índice de Kupperman y Cuestionario de Calidad de Vida. Además, se llevará a cabo una valoración subjetiva de la intervención por parte de todas las participantes y se facilitarán recomendaciones saludables que habremos ido elaborando a lo largo de todo el programa.



Referencias bibliográficas

- ALBARRACÍN, D., & BERDULLAS, S. (2007). Psicogerontología. *Infocop*, 34, 3.
- BALTES, P.B., & BALTES, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. En Baltes, P.B. & Baltes, M.M. (eds.), *Successful aging. Perspectives from the behavioural sciences* (pp. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMUÑAS, N., GARCÍA, E., VIVAS, F., MORALES, C., ARANDA, D. & CANO, A. (2001). Intervención psicológica en mujeres menopáusicas con hipertensión. *Psicología.com*, 5 (3).
- CLARE, L., WILSON, B. & CARTER, G. (2000). Intervening with everyday memory problems in dementia of Alzheimer type: an errorless learning approach. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 22, 132-146.
- CLARE, L., WILSON, B. Y CARTER, G. (2001). Long-term maintenance o treatment gains following a cognitive rehabilitation intervention in early dementia of Alzheimer type: a single case study. *Neuropsychology Rehabilitation*, 11, 477-494.
- CRAIK, F.I.M., WINOCUR, G., PALMER, H., BINNS, M., EDWARDS, M., BRIDGES, K., GLAZER, P., CHAVANNES, R. & STUSS, D.T. (2007). Cognitive rehabilitation in the elderly: effects on memory. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 13(1), 132-142.
- DÍAZ, M.C., MARTÍN, Y., & PERAITE, H. (2006). *Intervención cognitiva en personas sanas de la tercera edad (un estudio piloto en Las Rozas de Madrid)*. Madrid: UNED.
- FAIRWEATHER, D.S. (1991). Aging as a biological phenomenon. *Rev. Clinical Gerontology*, 1, 3-16.
- FERNÁNDEZ, E., MAGNANI, E, FERNÁNDEZ, J.M. & FERNÁNDEZ-ARCILLA (2000). *Menopausia ¿Qué es?*. Madrid: Lilly.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1986). Hacia una vejez competente. En Carretero, M., Marchesi, A. & Palacios, J. (dirs.), *Psicología evolutiva. Vol. 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1998). Vejez con éxito o vejez competente: un reto para todos. En *Ponencias de las IV Jornadas de la AMG: Envejecimiento y Prevención*. Barcelona: AMG.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., ZAMARRÓN, M.D., TÁRRAGA, L., MOYA, R. & IÑIGUEZ, J. (2003). Cognitive Plasticity in Healthy, Mild cognitive Impairment (MCI) Subjects and Alzheimer's Disease Patients: A Research Project in Spain. *European Psychologist*, 8(3), 148-159.
- FORO ATENCIÓN Y SALUD EN LA MUJER (2007). *Estudio epidemiológico. Perfil de la mujer perimenopáusica en atención Primaria*. Madrid. Almirall.
- FRANCÉS, I., BARANDIARÁN, M., MARCELLÁN, T., INTXAURRONGO, B., & GUERRERO, R. (2002). *Terapias no farmacológicas en la enfermedad de Alzheimer. Memoria presentada en el Departamento de Salud del Gobierno de Navarra*. Pamplona.
- FREEDMAN, B.R. & WOODWARD, S. (1992). Behavioral treatment of menopausal hot flashes: evaluation by ambulatory monitoring. *American journal of obstetrics and gynecology*, 167, 436-439
- GANNON, L. (1988). The potential role of exercise in the alleviation of menstrual disorders and menopausal symptoms: A theoretical synthesis of recent research. *Women and Health*, 14 (2), 105-127.
- GERMAINE, L.M. & FREEDMAN, R.R. (1984). Behavioural treatment of menopausal hot flashes: Evaluation by objective methods. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 1072- 1079
- GUTIÉRREZ, L.M. (1999). El proceso de envejecimiento humano: Algunas implicaciones asistenciales y para la prevención. *Papeles de Población*, 19, 125-147.
- HOLDEN, U.P., & WOODS, R.T. (1995). *Positive approach to dementia care*, 3ª ed. Edimburgo: Churchill Livingstone.
- HUNTER, M.S. (2003). Cognitive behavioural interventions for premenstrual and menopausal symptoms. *Journal of reproductive and Infant Psychology*, 21 (3), 183-193.



- HUNTER, M.S. & LIAO, K.L.M. (1996). Evaluation of a four session cognitive- behavioural intervention for menopausal hot flashes. *British Journal of Health Psychology*, 1, 113-125.
- KEEFER, L.A. (2003). The effect of a cognitive-behavioral group treatment on perimenopausal hot flashes and related symptoms. *Dissertation Abstracts international: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(6-B), 2923
- LANUSSA, D.G. (2007). *Geriatría: conceptos generales*. Recuperado el 27 de julio de 2012 de <http://www.geriatricas.com>
- LARROY, C. (2004). *Trastornos específicos de la Mujer*. Madrid: Síntesis.
- LARROY, C., GUTIÉRREZ, S. & LEÓN, L. (2004). Tratamiento cognitivo-conductual de la sintomatología asociada a la menopausia. *Avances en Psicología Latinoamericana: Psicología de la Salud de la Mujer*, 22, 77-88.
- LARROY, C. Y GUTIÉRREZ, S. (2009). Intervención cognitivo-conductual en sintomatología menopáusica: efectos a corto plazo. *Psicothema*, 21, 260-266.
- LARROY, C. Y GUTIÉRREZ, S. (2011). Intervención cognitivo-conductual en mujeres con sintomatología menopáusica leve: un estudio piloto. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 344-355.
- MAGNANI, E., SÁNCHEZ-ARCILLA, I., ARANDA, D., CAMPILLO, F., CAMPILLOS, M., DE DIOS, M.I., GARCÍA, P., GARCÍA, P. & RODRÍGUEZ, A. (1999). *Programa de Menopausia: Un buen momento para pensar en sí misma*. Ayuntamiento de Madrid Área de Salud y Consumo. Madrid: Ediciones Díaz Santos.
- MAHNCKE, H.W., CONNOR, B.B., APPELMAN J., AHSANUDDINMM O.N., HARDY, J.L., WOOD, R.A., JOYCE, N.M., BONISKE, T., ATKINS, S.M., & MERZENICH, M.M. (2006). Memory enhancement in healthy older adults using a brain plasticity based training program: a randomized, controlled study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 103(33), 12523–12528.
- MARÍN, R.M.; SÁNCHEZ-CANOVAS, J & DUPUY, M.J. (1995). Assessing the effects of Health Promotion Programs on subjective Well-being of menopausal women. En Rodríguez- Marín (Ed), *Health Psychology and Quality of life Resarch. Proceedings of the 8th annual conference of the European Health Psychology Society*, 2, 906-915
- MARÍN, R.M. (1996). Menopausia y Salud. Atención Integral a la Mujer de Mediana Edad. En Sánchez- Cánovas, J., *Menopausia y Salud*. Barcelona: Ariel.
- MONTEJO, P., MONTENEGRO, M., REINOSO, A.I., DE ANDRÉS, M.E., & CLAVER, M.D. (1999). Estudio de la eficacia de un programa de entrenamiento de memoria multicéntrico para mayores de 60 años. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 34, 199-208.
- MUMENESP (2010). *Estudio Epidemiológico de la Mujer Menopáusica de España*. Barcelona: Faes Farma.
- OMS (1996). *Investigaciones sobre la menopausia en los años noventa: Informe de un grupo científico de la OMS*. Ginebra: OMS (Serie de informes técnicos nº 866).
- PALACIOS, S., MENÉNDEZ, C., JURADO, A. R. & CASTAÑO, R. (1995). Changes in sex behavior after menopause: effects of tibolone. *Maturita*, 22(2), 155-161.
- PELÁEZ, E., & FERNÁNDEZ, S. (1999). *Intervención con pacientes con enfermedad de alzheimer: un programa de neuroestimulación piloto*. First International Congress on Neuropsychology in Internet.
- RAPP, S., BRENES, G., & MARSH, A. (2002). Memory enhancement training for older adults with mild cognitive impairment: A preliminary study. *Aging y Mental Health*, 6(1), 5-11.
- ROSARIO, E.J., VILLANI, R.G. HARRIS, J. & KLEIN, R. (2003). Comparison of Strength training Adaptations in Early and Older Postmenopausal Women. *Journal of aging and physical Activity*, 11(2), 143-155.
- ROWE, J.W., & KAHN, R.L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37, 433-440.
- SÁNCHEZ, J. (2008). *Influencia de las expectativas y la calidad de vida en el estado de ánimo durante la transición menopáusica*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ- CÁNOVAS, J.(COORDINADOR) (1996). *Menopausia y Salud*. Barcelona: Ariel.



- SCHNEIDER E.L., & ROWE, J.W. (1996). *Handbook of biology of aging*. San Diego: Academic Press.
- SINGER, T., LINDENBERGER, U., & BALTES, P. B. (2003). Plasticity of memory for new learning in very old age: A story of major loss? *Psychology and Aging*, 18(2), 306-317.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA (2006). *La Menopausia en España. Calidad de Vida y Tratamientos*. Madrid: EPES.
- SPECTOR, A., ORRELL, M., DAVIES, S. Y WOODS B. (2000). *Orientación a la realidad para la demencia*. Oxford: The Cochrane Library. Update Software.
- STEVENSON, D.W. & DELPRATO, D.J. (1983). Multiple component self-control program for menopausal hot flashes. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 137-140.
- SUEIRO, E., CARBULLEIRA, M.M., PERDIZ, C., RODRÍGUEZ, J.A. & GONZÁLEZ, A. (1999). Promoción de la salud: Intervención psicológica en un grupo de mujeres en climaterio: Una experiencia práctica. *Psicología conductual*, 7 (1), 155-167.
- TARDIF, S. & SIMARD, M. (2011). Cognitive Stimulation Programs in Healthy Elderly: A Review. *International Journal of Alzheimer's Disease*, Volume 2011, 13 pages.
- VEGA, J. L., & BUENO, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis Psicología.
- WILLIS, S.L., TENNSTEDT, S.L., MARSISKE M., BALL, K., ELIAS, J., MANN, K., MORRIS, J.N., REBOK, G.W., UNVERZAGT, F.W., STODDARD, A.M., & WRIGHT, E. (2006). Long-term effects of cognitive training on everyday functional outcomes in older adults. *Journal of the American Medical Association*, 296(23), 2805–2814.



Anexo. Desglose de las sesiones del programa intervención.

SESIÓN	CONTENIDO	DURACIÓN
1	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Introducir orientación a la realidad. Iniciar el programa de intervención psicológica en la menopausia. Conocer, motivar e integrar a las participantes en este proceso. Enseñar los temas a desarrollar a lo largo del programa.</p> <p>ACTIVIDADES: 1. Recuerdo de algunos datos temporales (día y hora) y espaciales (lugar). 2. Presentación de las Psicólogas que llevarán a cabo las diferentes sesiones del programa. 3. Aplicación del cuestionario de calidad de vida y el cuestionario informal. 4. Actividad de presentación de las participantes del programa y entrega de una carpeta con material informativo. 5. Presentación de los objetivos del programa. 6. Presentación de los contenidos del programa. 7. Puesta en común. 8. Tarea para casa: leer la documentación entregada en la sesión, traer preguntas para la siguiente sesión y rellenar autorregistro de sofocos. 9. Aplicación del Índice de Kupperman y Blatt , el HADS, el MEC y Cuestionario de Calidad de Vida .</p>	120 min.
2	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Enseñar la importancia de la orientación a la realidad. Abordar los pensamientos y sentimientos que despierta el término menopausia. Explicar el aparato reproductor femenino y la función del ciclo hormonal. Determinar los cambios que se producen durante el climaterio y la menopausia a corto, medio y largo plazo, y a diferentes niveles: fisiológico, físico y psicológico. Explicar el proceso de estos cambios e indicar las técnicas que se pueden usar para contrarrestarlos.</p> <p>ACTIVIDADES: 1. Exposición de datos temporales, espaciales y personales. 2. Presentación de la sesión y revisión de las tareas en casa 3. Explicación del aparato reproductor femenino: actividad orientada al esclarecimiento de conceptos e ideas sobre la menopausia. 4. Introducción teórica a la menopausia: a. Conceptos básicos. b. Cambios a corto, medio y largo plazo (causas y soluciones). 5. Tarea para casa: Leer la documentación entregada en la sesión y traer algunas recetas de cocina económicas y saludables.</p>	120 min.
3	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Entrenar en el uso de la orientación a la realidad. Explicar las distintas técnicas existentes para tratar los cambios a corto plazo, indicando los motivos que los señalan como convenientes. Llevar a cabo durante la sesión las técnicas de relajación muscular progresiva y respiración diafragmática</p> <p>ACTIVIDADES: 1. Ejercicios relacionados con información temporal, espacial y personal disponible en el momento de la sesión. 2. Presentación de la sesión y revisión de las tareas. 3. Explicar los métodos para reducir los sofocos. 4. Explicar la relajación progresiva y mental, incluyendo el procedimiento, efectos, las ventajas y las situaciones en las que se recomienda su uso. 5. Llevar a cabo el entrenamiento en relajación progresiva. 6. Explicar la técnica de respiración, incluyendo el procedimiento, efectos, ventajas y situaciones en las que se recomienda su uso. 7. Llevar a cabo el entrenamiento en respiración.</p> <p>8. Entrega del material acerca de las técnicas de relajación y respiración y tarea para casa: practicar los ejercicios de relajación y respiración en casa y rellenar autorregistro de relajación.</p>	120 min.
4	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Ampliar la orientación a la realidad. Explicar los ejercicios, postura y nutrición, como dos de las técnicas, para tratar los cambios a medio y largo plazo.</p> <p>ACTIVIDADES: 1. Reflexionar sobre diferentes aspectos temporales (hora), espaciales (edificio) y personales (familia). 2. Presentación de la sesión y revisión de las tareas. 3. Explicar la importancia de la nutrición en la etapa de la menopausia. 4. Informar sobre la necesidad de realizar ejercicios y adquirir posturas correctas. 5. Entrega de un test para conocer el riesgo de padecer osteoporosis y de un documento sobre el autoconocimiento de los senos como prevención del cáncer de mama (con el fin de dar respuesta a dudas que aparecieron en sesiones anteriores sobre este tema). 6. Tareas para casa: practicar los ejercicios realizados en la sesión en casa.</p>	120 min.



SESIÓN	CONTENIDO	DURACIÓN
5	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <p>Continuar ampliando la técnica de orientación a la realidad. Explicar los trastornos de la musculatura del suelo pélvico en la postmenopausia y promover los ejercicios de Kegel para su prevención y tratamiento. Transmitir información sobre las opciones existentes para combatir la sequedad vaginal (escozor, picor y dolor en las relaciones sexuales). Explicación del tratamiento hormonal sustitutivo, que tiene como objetivo sustituir el déficit hormonal, y su utilidad para mejorar los síntomas menopáusicos.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar datos temporales (día), espaciales (hogar) y personales (antepasados). 2. Presentación de la sesión y revisión de las tareas para casa. 3. Explicación y puesta en práctica de los ejercicios de Kegel para prevenir y / o tratar los cambios que se presentan en la musculatura del suelo pélvico en el climaterio. 4. Presentación de alternativas para la sequedad vaginal. 5. Introducción a los distintos tratamientos médicos para las molestias de la menopausia. 6. Tarea para casa: realizar una lista de pensamientos negativos. 	120 min.
6	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN:</p> <p>Realizar orientación a la realidad. Explicar qué son las Creencias Irracionales, qué tipos de creencias son las más comunes y mostrar en qué momentos se presentan estas ideas. Transmitir la forma de aprender a identificar los diferentes tipos de ideas irracionales. Controlar pensamientos negativos. Aprender a desmontar y modificar las ideas irracionales por pensamientos racionales. Buscar alternativas. Parada de pensamientos negativos recurrentes.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aportar información temporal (semana), espacial (trabajo) y personal (características). 1. Presentación de los objetivos de la sesión. 2. Qué son las creencias irracionales. Algunas Creencias Irracionales (Ellis). 3. Modelo A-B-C (según modelo de Ellis) 4. Distorsiones cognitivas (T.C. Beck). 5. Enseñar cómo desmontar las respuestas cognitivas inadecuadas. 6. Explicación y puesta en práctica de la técnica de parada de pensamientos distorsionados. 7. Tarea para casa: Autorregistro de pensamientos negativos y realización de ejercicios escritos, donde se debe sustituir el pensamiento irracional que se le plantea, por otro. 	120 min.
7	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN:</p> <p>Practicar la orientación a la realidad. Dar a conocer y practicar una metodología para la solución de problemas. Aprender a identificar situaciones problemáticas en las que haya varias alternativas de solución, facilitando una amplia gama de posibles respuestas a la situación y establecer un procedimiento para escoger la respuesta conveniente al problema. Explicar una de las formas para administrar el tiempo, identificando actividades prioritarias, estableciendo objetivos y dividiendo éstos en pasos a realizar para alcanzarlos.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer aspectos temporales (mes), espaciales (entorno) y personales (amigos). 2. ¿Que es un problema?. Pasos de la técnica de solución de problemas. 3. Definir el problema. 4. Concretar los objetivos. 5. Búsqueda de alternativas. 6. Valoración de las consecuencias (ejercicio). 7. Puesta en práctica de la alternativa elegida. 8. Evaluación de los resultados. 9. Técnicas de administración del tiempo. 	120 min.
8	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN:</p> <p>Utilizar la orientación a la realidad. Explicar la importancia de fomentar la atención y la memoria para prevenir el deterioro cognitivo. Aprender a identificar los procesos de atención selectiva y cómo fomentarlos. Explicar el funcionamiento de la memoria y la aparición de alteraciones u olvidos cotidianos. Proporcionar estrategias para evitar o resolver esos olvidos cotidianos.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar datos temporales (estación), espaciales (localidad) y personales (aspecto). 2. Introducir el entrenamiento de la atención y la memoria como técnicas para potenciar el funcionamiento cognitivo. 3. Definir los procesos de atención selectiva y realizar ejercicios para fomentarlos. 4. Explicar en qué consiste la memoria, su funcionamiento y a qué nos referimos con olvidos cotidianos. 5. Aportar información sobre el uso de ayudas externas. 6. Tareas para casa: practicar los ejercicios en su entorno habitual. 	120 min.



SESIÓN	CONTENIDO	DURACIÓN
9	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Trabajar la orientación a la realidad. Explicar en qué consisten los procesos de atención sostenida y cómo mejorarlos. Aprender a utilizar el método de los lugares para facilitar el recuerdo.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aportar información temporal (año), espacial (provincia) y personal (carácter). 2. Explicar en qué consisten los procesos de atención mantenida y desarrollar actividades para mejorarlos. 3. Enseñar en qué consiste el método de los lugares y realizar ejercicios prácticos. 4. Tareas para casa: practicar los ejercicios en su entorno habitual. 	120 min.
10	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Realizar orientación a la realidad. Explicar los procesos de atención dividida y cómo potenciarlos. Aprender a utilizar la estrategia de asociación nombre-cara.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre aspectos temporales (pasado), espaciales (país) y personales (aficiones). 2. Explicar los procesos de atención dividida y practicarlos. 3. Enseñar en qué consiste la estrategia de asociación nombre-cara y realizar ejercicios prácticos. 4. Tareas para casa: practicar los ejercicios en su entorno habitual. 	120 min.
11	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Reforzar el uso de la orientación a la realidad. Entrenar los distintos procesos atencionales. Aprender a utilizar la técnica de recuerdo de palabras clave.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer información temporal (presente), espacial (ocio) y personal (trabajo). 2. Realizar ejercicios de atención selectiva, sostenida y dividida. 3. Enseñar en qué consiste la técnica de asociación nombre-cara y realizar ejercicios prácticos. 4. Tareas para casa: practicar los ejercicios en su entorno habitual. 	120 min.
12	<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Enfatizar la importancia de la orientación a la realidad. Reforzar los procesos atencionales. Aprender a utilizar la visualización para potenciar la memoria. Evaluar la eficacia del programa de intervención psicológica. Cerrar el programa.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repasar aspectos temporales, espaciales y personales. 2. Realizar ejercicios de atención selectiva, sostenida y dividida. 3. Enseñar a utilizar la estrategia de visualización. 4. Aplicación de los cuestionarios de evaluación: MEC, HADS, Índice de Kupperman y Cuestionario de Calidad de Vida. 5. Valoración subjetiva del programa de intervención 6. Entrega de recetas saludables. 	120 min.

Reseña Curricular de la autoría

Sonia Gutiérrez Gómez-Calcerrada: Doctora en Psicología, área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Su experiencia investigadora está íntimamente relacionada con el estudio del climaterio. Su Tesis Doctoral: Tratamiento Cognitivo Conductual en la Menopausia (2006) es el mejor reflejo de ello. Es co-autora, con la Dra. Larroy, de algunas de las publicaciones relacionadas más arriba y de aportaciones a congresos relativas a la menopausia. Actualmente es profesora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Coordinadora académica de la sección departamental de Psicología en la Facultad de Educación de la UNIR. Correo electrónico: sonia.gutierrez@unir.net.

Cristina Larroy García: Doctora en Psicología, área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Profesora Titular de la UCM. Autora de numerosas publicaciones y aportaciones a congresos y directora de tesis doctorales y trabajos de DEA relacionados con el tema. Correo electrónico de contacto: clarroy@psi.ucm.es



Eva Solera Hernández: Doctora en Psicología, área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Su experiencia profesional se ha centrado principalmente en la vejez, trabajando como psicóloga en diferentes centros residenciales, fruto de la cual ha elaborado su tesis doctoral, "Eficacia de un programa combinado de entrenamiento cognitivo y psicomotriz en personas mayores". Actualmente es profesora en la Universidad Internacional de La Rioja. Correo electrónico de contacto: eva.solera@unir.net



HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente.

Hermosilla Rodríguez, José Manuel

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Escolar. Carretera de Utrera km 1. 41013 Sevilla. España jmherrod@upo.es

Torres Barzabal, Luisa

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Escolar. Carretera de Utrera km 1. 41013 Sevilla. España barzabal@upo.es

Resumen: De todos es bien conocido la influencia que las nuevas tecnologías tienen en todos los ámbitos de la sociedad, pero con su utilización masiva han ido apareciendo muchas voces que advierten de los riesgos y peligros que su mal uso puede generar entre todos los estamentos sociales, pero especialmente entre los jóvenes y adolescentes que han nacido cuando ya existían las tecnologías digitales y que han tenido acceso a ellas desde sus primeros días de vida.

Se puede considerar que existen ciertos factores tanto sociales (fracaso en la socialización, carencia o pérdida de afecto, cohesión familiar débil,...) como personales (edad, características personales, vulnerabilidad, insatisfacción personal,...) que hacen que una personas pueda llegar a tener en algún momento de su vida mayores posibilidades de sufrir adicción a las TIC.

Por lo general, los riesgos que mayor preocupación generan son aquellos que tienen una naturaleza social, es decir, los que pueden tener un fuerte impacto en la vida social, emocional y física de la persona. Resaltando, para la gran mayoría de los investigadores, Internet como la tecnología más propensa a generar conductas adictivas.

Por ello, como respuesta a esta problemática surgen desde diferentes ámbitos tanto públicos como privado, una serie de acciones e iniciativas tendentes a evitar la aparición de riesgos, en el uso de las TIC y más concretamente en el uso de Internet.

Palabras Clave: TIC, Adicciones, Intervención socioeducativa



1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son una parte muy importante de nuestra sociedad, su uso ha cambiado nuestra vida cotidiana y mediatiza nuestros modos de relación con el entorno y con los demás. Este empleo masivo de las TIC dio lugar a la Sociedad de la Información:

“Nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad (...) depende de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos”. (Castells, 1997, p.35).

Algunos autores hablan de la Sociedad del Conocimiento (UNESCO, 2005) y otros de su evolución en relación con la tecnología comunicativa (redes sociales y web 2.0), la llaman Sociedad de la Conversación (Pumarola, 2011). En cualquier caso lo relevante es el papel de las TIC en la evolución de la sociedad y el empleo masivo, cotidiano y, por otro lado necesario, que todas las personas hacen de ellas.

En el empleo de las TIC puede diferenciarse dos modos diferentes de acercarse a ellas, el de los **nativos digitales** y el de los **inmigrantes digitales** (Prensky, 2001). Nativos digitales son todas aquellas personas que han nacido cuando ya existía la tecnología digital, es decir, aquellas personas que cuando nacieron tuvieron a su alcance en casa nuevas tecnologías como el ordenador o el teléfono móvil. Se considera que son todas aquellas que han nacido a partir del año 1980 aproximadamente. Han pasado sus vidas enteras rodeadas por el uso de ordenadores, juegos de video, música digital, videos, teléfonos móviles y otros juguetes y herramientas de la edad digital. En cambio, son inmigrantes digitales aquellas personas que nacieron antes de la existencia de estas nuevas tecnologías y han tenido que aprender, con mejor o peor fortuna, a manejarlas.

Los niños/as que han nacido en la época de Internet y los teléfonos móviles han sido socializados culturalmente bajo la influencia de las nuevas tecnologías, por lo que su comportamiento cultural es diferente a los que nacieron antes. En la actualidad, para los y las adolescentes las nuevas tecnologías son una necesidad, no una opción. Con el uso de las TIC tenemos acceso a gran cantidad de contenidos. Los adolescentes, principalmente, ya no viven Internet como algo ajeno al mundo físico, están integrados en la *cibersociedad*, por el hecho de ser nativos digitales.

La separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria, y aquellas que no tienen acceso a las mismas, o que aunque lo tengan, no saben cómo utilizarlas da lugar a lo que se conoce como **brecha digital** (Serrano y Martínez, 2003). Las razones de esa brecha son multifactoriales, y van desde la simple carencia de conectividad física en el lugar de residencia, como ocurre en zonas rurales y barrios degradados, hasta las barreras mentales que hace que determinadas personas se autoexcluyan de la sociedad de la información. Naturalmente, también hay razones económicas (incapacidad de asumir los costes), razones metodológicas (la forma de aprender y los contenidos, no interesan ni se sienten como algo propio), razones tecnológicas (los dispositivos, aplicaciones y usos no están pensados para personas con discapacidades, lenguajes o necesidades diferentes), y razones educativas (analfabetismo digital, escaso desarrollo de la competencia digital).

No obstante, a pesar de las indudables ventajas que el empleo de las TIC aporta, su uso también puede acarrear una serie de inconvenientes:

“Las tecnologías de la información y de la comunicación están llamadas a facilitarnos la vida, pero también pueden complicárnosla. En algunas circunstancias, que afectan sobre todo a adolescentes, Internet y los recursos tecnológicos pueden convertirse en un fin y no en un medio. Si hay una obsesión enfermiza por adquirir la última novedad tecnológica (por ejemplo, en móviles o en soportes de música) o las TIC se transforman en el instrumento prioritario de placer, el ansia por estar a la última puede



enmascarar necesidades más poderosas. Asimismo las redes sociales pueden atrapar en algunos casos a un adolescente porque el mundo virtual contribuye a crear en él una falsa identidad y a distanciarle (pérdida de contacto personal) o a distorsionar el mundo real” (Becoña, 2006).

Hay una línea argumental centrada en los inconvenientes y perversidades del empleo de las TIC, tales como que tanta información produce desinformación, que existe gran cantidad de datos erróneos, el peligro de ser engañado, el ciberacoso, etc., entre ellas, la dependencia que pueden generar. No obstante, consideramos que las TIC, en sí misma no son buenas ni malas, simplemente se trata de herramientas, y las bondades o perjuicios que obtenemos van a depender del uso que de ellas se haga.

En este sentido, es importante tener en cuenta también que más allá del tiempo que pase la persona frente a un aparato electrónico determinado, se deben tener en cuenta las actividades que realice con ella, ya que esto puede acarrear, en algunos casos, patologías que son tomadas por los profesionales como una “adicción”, con consecuencias como depresiones, aislamiento, trastornos de ansiedad, alimenticios, etc.

2. Adicciones a las Tecnologías de la Información y Comunicación

Las adicciones a las Nuevas Tecnologías se enmarcan dentro de las *adicciones sin sustancias*, aquellas que no implican la dependencia a un compuesto, sino que hace referencia a una serie de comportamientos que el individuo tiende a hacer de forma descontrolada, pues le causa placer.

“Todas las conductas adictivas están controladas inicialmente por reforzadores positivos –el aspecto placentero de la conducta en sí-, pero terminan por ser controladas por reforzadores negativos -el alivio de la tensión emocional, especialmente-. Es decir, una persona normal puede hablar por el móvil o conectarse a Internet por la utilidad o el placer de la conducta en sí misma; una persona adicta, por el contrario, lo hace buscando el alivio del malestar emocional (aburrimiento, soledad, ira, nerviosismo, etcétera)” (Marks, 1990; Potenza, 2006; Treuer, Fábian y Füredi, 2001). Citado por Echeburúa y Corral (2010).

Echeburúa y Corral (1994) clasifican las adicciones como se muestra en la siguiente tabla.

Clasificación de las adicciones	
Tipos	Variantes más comunes
Psicológicas (SIN SUSTANCIAS)	Juego patológico Adicción al sexo Adicción a las compras Adicción a la comida Adicción al trabajo Adicción al teléfono Adicción a Internet Adicción al ejercicio físico
Químicas (CON SUSTANCIAS)	Adicción a los opiáceos Alcoholismo Adicción a la cocaína y anfetaminas Adicción a las benzodiacepinas Tabaquismo

Tabla nº 1: Clasificación de las adicciones según Echeburúa y Corral (1994)



En cuanto al término *adicción* a las tecnologías, dado que el término cubre un amplio abanico de adicciones (juegos, chat, etc.) resulta difícil establecer una definición concreta sobre este término y surgen preguntas del tipo, ¿qué rasgos determinan cuando una persona es o no adicta?, ¿cuáles son las características propias de una persona adicta a las nuevas tecnologías?, ¿quién puede determinar el tiempo estipulado de uso de estas tecnologías?, ¿dónde se encuentran los límites entre uso, abuso y dependencia?

Y es que la dependencia a la tecnología y el apasionamiento por las TIC apuntan a convertirse en un problema si no se trabaja convenientemente, con el agravante de que en este tipo de problema en sus inicios no se nota deterioro físico y los síntomas suelen pasar desapercibidos.

Existen ciertos rasgos que predisponen a las personas a llegar a tener en algún momento de su vida una adicción sin sustancia (Echeburúa y Corral, 2010): el fracaso en la socialización, la carencia o pérdida de afecto, una cohesión familiar débil, el contacto con situaciones o eventos estresantes en las primeras etapas de la vida, tener cierto estilo de personalidad, baja autoestima, alto nivel de impulsividad, o contacto reciente con situaciones estresantes. No son determinantes, pero influyen o hacen a la persona más vulnerable.

Los factores de riesgo que están ligados a la posible adicción a las nuevas tecnologías pueden ser:

- **Ser adolescente.** Los adolescentes son considerados un grupo de riesgo, porque la búsqueda continua de nuevas sensaciones les hace tener un comportamiento impulsivo, además son el colectivo que más se conectan a Internet y que más familiarizados están con las nuevas tecnologías.
- **Vulnerabilidad.** Hay personas más vulnerables que otras a las adicciones, además tenemos que tener en cuenta que no todos podemos acceder o tener la misma disponibilidad a las TIC, y que aun así, siendo en las sociedades desarrolladas tan amplia, sólo un reducido número de personas muestran problemas de adicción.
- **Características de la personalidad.** Ciertos rasgos hacen que algunas personas sean más vulnerables que otras a este tipo de adicción como: la impulsividad; la disforia (estado anormal del ánimo que se vivencia subjetivamente como desagradable y que se caracteriza por oscilaciones frecuentes del humor); la intolerancia a los estímulos poco placenteros, tanto físicos (dolores, insomnio o fatiga) como psíquicos (disgustos, preocupaciones o responsabilidades); la búsqueda exagerada de emociones fuertes; timidez excesiva, baja autoestima o rechazo de la imagen corporal, o un estilo de afrontamiento inadecuado ante las dificultades cotidianas; tener problemas psiquiátricos previos (depresión, fobia social u hostilidad) aumentan el riesgo de ser adicto a Internet.
- **Insatisfacción personal.** Hay personas que muestran insatisfacción con su vida o que carecen de un afecto consistente y que intentan llenar esa carencia con drogas o alcohol o con conductas sin sustancias (compras, juego, Internet o móviles). En estos casos Internet o los aparatos de última generación actúan como una *prótesis tecnológica*.

De este modo, y a lo largo de los últimos años se ha observado un número creciente de casos de personas que han desarrollado adicciones a las TIC. Y entre ellas en un porcentaje mayoritario, debido a su condición de "nativos digitales", están presentes los jóvenes y adolescentes.



Las adicciones protagonizadas por las TIC más frecuentes son la adicción a:

- Videojuegos
- Móviles
- Internet (con algunas adicciones o riesgos específicos)
- Redes sociales

El Estudio del Observatorio de la Seguridad de la Información (INTECO, 2009) refleja de forma esquemática los riesgos objeto de análisis y las conductas asociadas a cada uno de los riesgos con los que se enfrentan los menores en el uso de las TIC.

En la siguiente tabla se muestra la relación de conductas asociadas a cada riesgo.

Riesgos	Conductas asociadas
Uso abusivo y adicción	Dependencia o uso excesivo
	Aislamiento social
Vulneración de derechos de propiedad intelectual	Descargas ilegales
Acceso a contenidos inapropiados	De carácter sexual
	Violento, racista o sexista
	Anorexia, bulimia o cuestiones estéticas
	Sectas o terrorismo
	Contenido que vulnere los valores en que se educa al hijo
	Falso, inexacto o incierto
Interacción y acecho por otras personas y Cyberbullying	Ciberbullying pasivo (ser acosado, insultado o amenazado por niños)
	Ciberbullying activo (acosar, insultar o amenazar a niños)
	Interacción/chat con desconocidos
	Tratar con adultos que se hacen pasar por niños
	Ser insultado por adultos
	Citarse a solas con desconocidos

Tabla nº 2: Riesgos y conductas asociadas. Fuente: INTECO, 2009, pág.74



Riesgos	Conductas asociadas
Acoso sexual	Ser objeto de acoso sexual
Amenazas a la privacidad	Facilitar datos personales
	Que se difundan imágenes del menor sin su consentimiento
	Que el menor grave y difunda imágenes inapropiadas
Riesgos económicos y/o fraudes	Ser víctima de fraudes o timos
	Participación en juegos con dinero
Amenazas técnicas y/o malware	Virus
	Programa malicioso o espía
	Spam
	Intrusión en cuentas de servicio Web
	Perdida de información
	Bloqueo del ordenador
	Pérdida de control sobre el equipo

Tabla nº 2: Riesgos y conductas asociadas. Fuente: INTECO, 2009, pág.74 (continuación)

Con carácter general, los riesgos que generan mayor preocupación son los que tienen una naturaleza social, es decir, los que pueden tener un fuerte impacto en la vida social, emocional y física. Atendiendo a este factor, y a la existencia de situaciones que pueden ser constitutivas de un riesgo el peligro potencial puede dividirse en tres grupos:

- Riesgos procedentes de la navegación por páginas Web. (Posible exposición, de forma consciente o inconsciente, a material perjudicial y, en ocasiones peligroso, procedente de la Red).
- Riesgos procedentes de la participación en servicios interactivos como chat, e-mail, mensajería instantánea, foros.
- Riesgos derivados del exceso de tiempo de navegación. (Subordinación del menor a la pantalla).

Uno de los principales motivos de alarma para padres y educadores, en lo que se refiere a la relación entre los jóvenes y la tecnología, es la posibilidad de que aparezcan comportamientos adictivos que dificulten o impidan un desarrollo personal y social adecuado.

Los componentes fundamentales de los trastornos adictivos son dos: la falta de control y la dependencia. Por falta de control se entiende que una persona pierde el dominio sobre la actividad y continúa con ella pese a las consecuencias adversas que supone (pérdida de amigos, problemas de salud, aislamiento). Cuando se habla de dependencia se hace referencia tanto a un deseo moderado como a una obsesión intensa, incluso llegando a padecer síndrome de abstinencia si no puede practicarla, junto con la pérdida de interés por otro tipo de actividades que previamente le resultaban satisfactorias.

Lo que define a la conducta adictiva no es la frecuencia con que esta se realiza, sino más bien el grado de pérdida de control por parte del sujeto, así como el establecimiento de una relación de dependencia.



Respecto a esta cuestión, se han desarrollado un buen número de estudios e investigaciones. Entre ellos podemos reseñar:

- El impacto de las TIC en las relaciones sociales de los jóvenes navarros (<http://www.navarra.es/nr/rdonlyres>).
- Patrones de uso, abuso y dependencia de las tecnologías de la información en menores. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2011) (<http://gugleando.com/blog/2011/11/de-la-sociedad-de-la-informacion-a-la-sociedad-de-la-conversacion/>)
- TIC y dependencia: Estudio de opinión. Red.es (<http://www.red.es/publicaciones/articulos/id/2442/tic-dependencia-estudio-opinion.html>)
- De la impulsividad a la dependencia: Adicciones a las nuevas tecnologías ASEPP (2012) (<http://www.asepp.es/estudios>)

Según estos estudios, hay un acuerdo general que señala a Internet como la tecnología más propensa a generar conductas adictivas. A pesar de que todos los jóvenes reconocían que para ellos el móvil era imprescindible, y en ocasiones lo comparan con “una droga”, la Red aparece como más peligrosa porque propicia un uso más individual, menos asociado a tratar con los que se conoce, con los amigos. A este respecto, Griffiths (1998) señala seis indicadores que identifican la adicción a Internet:

- **Saliencia:** Se refiere a cuando una actividad particular se convierte en la más importante en la vida del individuo y domina sus pensamientos, sentimientos y conducta.
- **Modificación del humor:** Experiencias subjetivas que la gente experimenta como consecuencia de implicarse en la actividad.
- **Tolerancia:** Proceso por el cual se requiere incrementar la cantidad de una actividad particular para lograr los efectos anteriores.
- **Síndrome de abstinencia:** Estados emocionales desagradables y/o efectos físicos que ocurren cuando una actividad particular es interrumpida o repentinamente reducida.
- **Conflicto:** Se refiere a los conflictos que se desarrollan entre el adicto y aquellos que le rodean (conflicto interpersonal), conflictos con otras actividades (trabajo, vida social, intereses, aficiones), o dentro de los propios individuos (conflicto intrapsíquico) que están involucrados con la actividad particular.
- **Recaída:** Es la tendencia a volver los patrones tempranos de la actividad que vuelven a repetirse, restaurando los patrones más extremos de la adicción tras muchos años de abstinencia o control.

Al hilo de esta idea de adicción surgen algunas preguntas y reflexiones que creemos es importante plantearse. ¿Adicción o abuso? Hay dos posiciones entre los investigadores dedicados a estos temas: una más inclinada a tachar de patología el uso inmoderado de estas tecnologías, y otra la que la califica como tal, de abuso, pero sin llegar a rozar lo patológico.

El riesgo está en achacar, a priori, a las TIC una capacidad de suscitar adicción sin ponerla en relación directa con la madurez personal y el carácter de sus usuarios. Tanto los jóvenes, como las familias y educadores señalan que el riesgo existe, pero que hay personas que son especialmente



propensas a ello, al igual que lo son a generar otro tipo de adicciones. Por lo tanto, parece más lógico hablar de un común uso incorrecto o inmoderado de la tecnología que de una adicción generalizada.

De acuerdo con este planteamiento, las personas que caen en algún tipo de adicción con las tecnologías son aquellas que previamente al uso de la tecnología tenían problemas o tendencias adictivas.

3. La Prevención en el uso de Internet. Herramientas de intervención socioeducativas

Se entiende por prevención una serie de acciones e iniciativas dirigidas a evitar la aparición de riesgos, en este caso en el uso de las TIC, más concretamente en el uso de Internet. Lo que implica actuar para que un problema no aparezca o, si ya lo ha hecho, para disminuir sus efectos.

Cada vez es mayor el número de investigaciones y estudios que se producen sobre las adicciones a las Nuevas Tecnologías, profundizando en los factores de riesgo y en sus particularidades. Su aportación es esencial para realizar una buena prevención, ya que proveen de datos precisos para determinar los contenidos de los programas y sus destinatarios.

Producto de los estudios realizados, en la siguiente tabla hemos agrupado los posibles inconvenientes-consecuencias que el uso abusivo de las TIC puede provocar junto a respuestas educativas que pueden emplearse para contrarrestarlos.

Consecuencias de la adicción a las TIC	Respuestas educativas para poder contrarrestarlos
Aumento del tiempo dedicado a las tecnologías digitales.	Establecer limitación del tiempo, horarios predefinidos y fomentar otras actividades de ocio. En caso de menores, bloquear el acceso cuando se queda solo en casa.
Cambios negativos en el rendimiento o comportamiento escolar y/o laboral.	Trabajar en la reeducación de la conducta de abuso, potenciar conductas saludables en el uso de las TIC.
Abandono de responsabilidades.	Establecer una rutina diaria a cumplir para no desplazar las responsabilidades.
Disminución en la participación social y/o familiar.	Establecer pautas, horarios y límites con respecto al uso de las TIC. Trabajar desde un enfoque sistémico para mejorar el ambiente familiar y que madres/padres e hijas/os adquieran nuevas maneras de comunicarse y de afrontar las situaciones difíciles.
Aumento del aislamiento social y pérdida de interés por las actividades con otras personas.	Fomentar la comunicación en vivo, entrenando en habilidades sociales, asertividad y autoestima. Fomentar las relaciones sociales, con actividades en grupo, salidas los fines de semana...
Cambios en el estado de ánimo: irritabilidad, nerviosismo, tristeza, apatía, baja autoestima, desmotivación, etc.	Modificar y controlar el uso y abuso de las TIC a través de reforzamientos positivos y estímulos adecuados y motivadores.
Estados de ansiedad, nerviosismo e irritación.	Pautas y técnicas de relajación y afrontamiento del estrés, conductas alternativas.
Falta de control de los impulsos.	Técnicas de control de impulsos. Enseñar estrategias de manejo de la ira. Fomentar actividades de ocio deportivas.

Tabla nº 3: Consecuencias de la adicción a las TIC y posibles respuestas educativas.



Consecuencias de la adicción a las TIC	Respuestas educativas para poder contrarestarlos
<i>Incremento del gasto de dinero en tecnologías, por encima de las posibilidades económicas.</i>	Control y subsanación de la deuda. Control y limitación del gasto.
<i>Establecimiento de conductas problemáticas (robos, etc.).</i>	Pautas firmes de conductas adecuadas, establecimiento de límites, etc.
<i>Aumento de secretismo en lo relacionado con los comportamientos con las TIC.</i>	Enseñar a través de un uso responsable y comprometido con las TIC, supervisando la utilización de estos recursos.
<i>Acceso a información no apta para la edad del sujeto, contenidos violentos, sexistas, ilegales, desagradables,...</i>	Acceso a las TIC en zona de uso común, no aislado en su habitación. Fijar los objetivos para navegar, evitando que curioseen sin rumbo. Hablar sobre los pros y contras de Internet. Acompañarles en la búsqueda y enseñarles fuentes con credibilidad y contrastar varias. Utilizar los sistemas de protección para menores. Enseñarles a ser críticos con la publicidad, los contenidos, etc.

Tabla nº 3: Consecuencias de la adicción a las TIC y posibles respuestas educativas. (continuación)

Asimismo, las diferentes Administraciones Públicas e Instituciones Privadas están materializando diferentes acciones con el objetivo de sensibilizar y formar en el uso seguro de Internet: elaboración de guías y materiales didácticos, difusión de buenas prácticas, publicación de estudios, creación de páginas Web, realización de charlas, seminarios y cursos, etc.

Del mismo modo, la sensibilidad social e Institucional, hacia este grupo de adicciones crece de forma notable y fundaciones y empresas de ámbito privado ofrecen ayuda, información, formación, consejos, habilidades, herramientas prácticas y útiles, con un tratamiento riguroso y especializado, y en la mayoría de los casos de forma gratuita, dirigidas a menores y familias. Estas entidades contribuyen a generar una cultura de responsabilidad que permite a los niños/as y adolescentes beneficiarse cada vez más de este nuevo medio al tiempo que se minimizan sus riesgos.

A continuación se destacan algunas iniciativas de prevención de riesgos ejercidas por Instituciones Públicas Nacionales, Autonómicas, Municipales e Instituciones Privadas:

- **Instituto Nacional de las Tecnologías de la Comunicación.- INTECO.**
<http://www.inteco.es/seguridad/observatorio/estudios/estudio/niños>



Su objetivo es elaborar la cultura de seguridad, prevenir, concienciar y formar proporcionando información clara y concisa acerca de la tecnología y el estado de la seguridad en Internet. Al mismo tiempo impulsa la detección y denuncia de nuevas amenazas en la red, de fraudes, estafas online o de cualquier otro tipo de ataque.

- **Congreso Nacional de Internet en el Aula.** <http://www.administracionelectronica.gob.es>

Anualmente se viene celebrando, dentro del Plan Avanza y, organizado conjuntamente por los Ministerios de Industria y Educación. Dicho Congreso se puede definir como una actuación de dinamización y formación para toda la comunidad educativa en el uso de las TIC en los procesos docentes y, nace con la idea de concienciar a todos sus miembros acerca de las ventajas del uso de las tecnologías que ofrece Internet en el ámbito educativo, así como promover a nivel nacional la difusión de unas buenas prácticas de seguridad en el uso de dichas tecnologías.

- **Portal del Menor.** <http://www.portaldelmenor.es>

Iniciativa promovida por el defensor del menor de la Comunidad de Madrid, Es un portal especialmente dedicado a los menores, que ofrece diversos recursos de ayuda y atención que les permite afrontar problemas y situaciones difíciles. Posee varias líneas de ayuda (entre otros, problemas con el acoso escolar) y una sección dedicada a Internet donde se recogen noticias de actualidad sobre Internet y sobre portales Web adecuados para jóvenes.

- **Declaración Institucional del Gobierno de la Rioja.** <http://www.larioja.org>

En esta declaración institucional se comprometen a impulsar una serie de iniciativas para fomentar un uso correcto de las TIC entre los menores riojanos.

Las actuaciones promoverán la seguridad en el uso de las TIC en todos los niveles de usuarios implicados: niños, jóvenes, madres y padres, tutores, psicólogos, expertos, responsables de redes sociales y Fuerzas de Seguridad.

- **Andalucía Compromiso Digital.** <http://www.andaluciacompromisodigital.org>

La iniciativa promovida por la Junta de Andalucía, ha formado a un total de 6.264 padres, madres y docentes desde 2008 en el uso seguro de las TIC entre los niños y jóvenes. La citada iniciativa ha impartido 507 jornadas de sensibilización en toda Andalucía; entre ellas, las jornadas "Educar para proteger" celebradas principalmente en centros educativos, destinadas a ofrecer información útil en temas como el uso de las redes sociales, el ciberacoso o el acceso a contenidos inadecuados.

- **Ayuntamiento de Madrid.** <http://www.muyseguridad.net/empresas-tecnologicas-y-el-ayuntamiento-de-m>

En el mes de Febrero de 2011, para fomentar una utilización responsable y segura de Internet, el Ayuntamiento de Madrid y la Guardia Civil, junto a compañías como Microsoft, Tuenti, Protégeles y la Fundación B.T., han firmado un acuerdo para fomentar iniciativas para concienciar a padres e hijos sobre el uso responsable de Internet.

- **Congreso Internacional Menores en las TIC.** <http://www.menoresenlastic.fundacionctic.org>

Durante los días 5 y 6 de Junio de 2012, se celebró en Gijón el III Congreso Internacional Menores en las TIC organizado en el marco del Programa e-Asturias-Proyecto Internet y Familia, cuyo objetivo es impulsar la sociedad de la información en la Región, y más concretamente promover el uso seguro y



responsable de la tecnología en niños, niñas y adolescentes, contribuyendo a una cultura de seguridad que permita un mayor y mejor aprovechamiento por parte de las personas más jóvenes.

Otras páginas Web con similar finalidad son las que se muestran a continuación:

- Protégeles <http://www.protegeles.com>
- Pantallas Amigas <http://www.pantallasamigas.net/>
- Internet segura <http://www.internetsegura.net/>
- Acción contra la pornografía infantil.-ACPI <http://www.asociacionacpi.org>
- Internet sin Riesgos <http://www.internetsinriesgos.es/index.html>

4. Discusión

Tenemos que vivir con los tiempos que corren y no podemos pretender hacer una involución tecnológica pensando que tiempos anteriores fueron mejores.

Es por ello que, debemos reeducarnos para asimilar el cambio de ciclo, para afrontar las transformaciones y hacer que nuestra estructura organizativa sea flexible a las exigencias que demanda la sociedad.

Debemos ser conscientes que todas estas herramientas han nacido para que las usemos convenientemente y que su mal uso puede causar más trastornos que beneficios, pero consideramos que no es conveniente ni demonizar las TIC ni banalizar su capacidad y potencial adictivo, ya que entre todos los usuarios que usan las nuevas tecnologías hay una población, en aumento, que está desarrollando pautas de comportamiento abusivo y/o adictivo.

Es función de madres, padres y educadoras/es enseñar a hacer buen uso de las TIC, así como dar pautas para prevenir su abuso.

Este trabajo ha pretendido contribuir, con una primera aproximación, a los elementos preventivos, que desde modelos de intervención educativa, se deben tener en cuenta para propiciar un empleo seguro de las TIC.

“¿Por qué esta magnífica tecnología científica, que ahorra trabajo y nos hace la vida más fácil, nos aporta tan poca felicidad? La respuesta es esta, simplemente: porque aún no hemos aprendido a usarla con tino”. Albert Einstein

Referencias Bibliográficas

- BECOÑA IGLESIAS, E. (2006). *Adicción a Nuevas Tecnologías*. A Coruña: Ed. Nova Galicia Ediciones, S.L.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid: Alianza Editorial.
- ECHEBURÚA, E. Y CORRAL, P. (1994). Adicciones psicológicas: más allá de la metáfora. *Clínica y Salud*, 5, 251-258
- ECHEBURÚA, E. Y CORRAL, P. (2010). *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto*. Revista Adicciones; 22 (2), 91-96.



- GRIFFITHS, M.D. (1998). Internet addiction: Does it really exist? En J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal and transpersonal implications* (pp 61-75). New York: Academic Press.
- INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Recuperado de: http://aui.es/IMG/pdf_estudio_habitos_seguros_menores_y_econfianza_padres_versionfinal_accesible_inteco.pdf
- MARKS, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. Londres: *British Journal of Addictions, Institute of Psychiatry, 85*, 1389-1394.
- POTENZA, M. (2006). Should addictive disorders include non-substance related conditions? *Addiction, 101* (Suppl. 1), 142-151.
- PRENSKY, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digital. From *On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5*.
- PUMAROLA, F. (2011). *De la Sociedad de la Información a la Sociedad de la Conversación*. Recuperado de: <http://gugleando.com/blog/2011/11/de-la-sociedad-de-la-informacion-a-la-sociedad-de-la-conversacion/>.
- SERRANO, A. y MARTÍNEZ, E.(2003) *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*, México: Editorial UABC.
- TREUER, F., FABIAN, Z. Y FUREDI, J. (2001). Internet addiction associated with features of impulse control-disorder: is it a real psychiatric disorder? *Journal of Affective Disorders, 66*, 283.
- UNESCO (2005): *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Reseña Curricular de la autoría

José Manuel Hermosilla Rodríguez es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid desde mayo de 2007 y actualmente es profesor de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, en el Departamento de Ciencias Sociales.

Ha sido responsable de formación continua en la Escuela Julián Besteiro. Tiene amplia experiencia en diseño, planificación y gestión de planes y proyectos educativos.

Su docencia se ubica en los Títulos de Grado de Educación Social, Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social y postgrados oficiales como el Máster para el Profesorado de Educación Secundaria y el Máster de Educación para el Desarrollo, en asignaturas del área de Didáctica y Organización Educativa.

Ha publicado diversos artículos y capítulo de libros. Algunos pueden encontrarse en:

<http://scholar.google.es/citations?user=QBnAlpIAAAAJ&hl=es>

Pertenece al grupo de Investigación en Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO) desde su creación. Sus ámbitos de investigación son la gestión y evaluación de proyectos y centros educativos; la adquisición y desarrollo de competencias profesionales; y metodologías didácticas en enseñanza superior.

Luisa María Torres Barzabal es doctora en pedagogía por la Universidad de Sevilla desde el 18 de julio de 2006 y actualmente es profesora la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla. Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales.

Ha coordinado y tutorizado diversos cursos presenciales, semipresenciales y on-line para entidades públicas y privadas, dentro del área de la formación.

Ha desempeñado tareas docentes en la Universidad de Sevilla, Huelva y Pablo de Olavide, en las titulaciones de Magisterio, Pedagogía; Psicopedagogía, Educación Social y Estudios Conjuntos de Educación Social y Trabajo Social, impartiendo diversas asignaturas del área de didáctica y



organización educativa. Ha participado en diferentes Máster oficiales entre los que destacan el Máster de profesorado de Enseñanza Secundaria y Máster de Educación para el Desarrollo.

Ha publicado diversos capítulos de libros y artículos de revistas, algunas de las cuales algunas de ellas pueden conocerse en: <http://scholar.google.es/citations?user=pLn9hIMAAAAJ>

Ha sido miembro del “Grupo de Investigación Didáctica: Análisis tecnológico y analítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje” de la Universidad de Sevilla desde el año 1999 hasta diciembre de 2008 que comienza a formar parte del grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO) hasta la actualidad.

Ha participado en diferentes investigaciones centradas en los campos de la Formación del Profesorado, Didáctica, Diseño y Evaluación de materiales educativos, Orientación profesional y TIC. Obteniendo el Premio de Investigación Social Aplicada de la Diputación de Sevilla (2003), con el trabajo denominado “Estado actual del Voluntariado Andaluz: necesidades formativas”.



EL HUERTO ESCOLAR DE HOY, LA EMPRESA SOSTENIBLE DEL MAÑANA

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Cáceres Muñoz, Jorge

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Av. De la Universidad s/n, Cáceres. ESPAÑA jcaceresm@alumnos.unex.es

Resumen: Tomando a consideración la preocupante situación actual, en la que se están tambaleando los cimientos en muchos campos, y en concreto en el ambiental, comenzamos con un recorrido por aspectos teóricos sobre el tipo de educación que lo trata, la envergadura del término sostenibilidad y el papel de la Escuela como institución responsable de inculcar y promover las acciones, conocimientos y valores que fundamentan este tipo de educación. A partir de aquí, nos preguntamos sobre la capacidad que posee un huerto escolar dentro de un proyecto de Educación ambiental, y la pertinencia de tener en los centros un recurso como este; proponiéndonos como objetivo fundamental reflexionar sobre cómo mejorar aspectos de la producción y del consumo bajo este marco. Y tomando como meta no sólo preparar ciudadanos responsables del mañana sino servir de ejemplo para la sociedad de hoy.

Palabras Clave: Educación ambiental, Escuela, Huerto escolar, Producción, y Consumo.



Introducción

En un mundo donde los acuerdos internacionales⁷⁹ se han ido sucediendo a lo largo de los últimos cincuenta años, promulgando una serie de normas, y leyes dictadas por cada país referidas a la protección del medio ambiente, sería lógico pensar, que nuestro planeta estuviera lo menos afectado posible por la acción del ser humano, ya que se han tomado medidas durante nada menos que medio siglo. Sin embargo estas leyes son insuficientes a la hora de su creación, acometida y castigo para los infractores, pues desde el primer hasta el último ciudadano o persona de a pié o responsable de fábricas o empresas de producción, debería tener esa conciencia de sostenibilidad; y esta verdad no se cumple en su mayoría. La situación planetaria ha ido preocupadamente tomando una tendencia negativa: contaminación, cambio climático, agotamiento de recursos fundamentales, pérdidas de biodiversidad, el hambre en millones de personas, etc. Todo esto es algo conocido por todos y que se presenta con asiduidad en los medios de comunicación (Vilches y Gil Pérez, 2009). Pero no es este un trabajo o propuesta para analizar una a una todas las causas de esta problemática, sino para reflexionar humildemente sobre la cuestión de que estos responsables, por edad y por circunstancias del devenir de los hechos en nuestra sociedad, no han recibido pese a los esfuerzos, una formación que respete los valores del medio en el que vivimos, y si la han recibido, no ha sido del todo eficaz o no ha llegado a transmitirse como correspondiera. Es por ello necesario seguir trabajando como se está haciendo y con éxito, en esta vertiente educativa.

Esta sensibilidad por la incisión agresiva del ser humano afectando al equilibrio natural, surge hace unos años mediante leyes medioambientales como hemos apuntado, y también desde el ámbito educativo -como veremos más detalladamente en un apartado posterior-, con iniciativas como por ejemplo *la década de la educación por un futuro sostenible* (García, Martínez y Rivadulla, 2010). En España en concreto, no aparecen los primeros intentos de inclusión de este movimiento en la Escuela de manera oficial, hasta la implantación de la LOGSE (MEC, 1990) y las llamadas materias transversales, y actualmente, con la ley vigente LOE (MEC, 2006) y las competencias básicas, y en concreto la señalada como “competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico”. Pero la aparición de este tipo de educación no ha sido tan fácil y mucho menos está del todo consolidada. Aún se parte de un problema de base, un divorcio entre lo ambiental y lo educativo, basado en el desarrollo paralelo por un lado de la problemática ambiental, y por otro lado de la Educación. Aun es necesario realizar investigaciones sobre todo metodológicas y conceptuales sobre lo que se ha de enseñar en Educación ambiental (Flor Pérez, 2005). Es importante seguir trabajando e investigando en nuevas formas de inculcar en las aulas ese respeto hacia el medio ambiente, trabajando destrezas, conocimientos y sobre todo valores.

Desde aquí, se plantea recapacitar sobre esta cuestión, desde la formación en valores de desarrollo sostenible y respeto por el medio, a través de la pertinencia de tener en los centros escolares un huerto escolar. Y en concreto esta comunicación, tiene como doble objetivo tomar sobre todo en consideración el uso de esta herramienta, para trabajar aspectos relacionados con la producción y el consumo de productos que tienen que ver con la agricultura y en general con la alimentación. Los sistemas de producción agrícola han evolucionado a lo largo de los años desde lo tradicional a lo mecanizado, teniendo lugar prácticas en beneficio de la producción masiva. Es lo que se ha dado en llamar “revolución verde”. Sin embargo, estos procedimientos de utilización de maquinarias, productos químicos, entre otros, provocan que algo que debe ser eminentemente natural, se convierta en artificial, y además perjudicial para otras especies agrícolas y para nuestra propia salud, debido al déficit de nutrientes de los alimentos listos para el consumo (Jiménez Sánchez, 2009). Este consumo, como se aprecia por el propio razonamiento de la autora, esta íntimamente relacionado con

⁷⁹Desde los años 50 se han ido produciendo una serie de encuentros mundiales en pos de la conciencia ecológica planetaria, algunos de ellos son: el Seminario de Belgrado (1975), la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (1977), el Tratado de Río (1992) entre otros. Véase en (Novo, 2009).



el proceso productivo. Y se ha de someter también a examen, pues en muchos casos la riqueza pasa por el ahorro, ahorro y buen aprovechamiento que no se cumple, dando lugar a divisiones mundiales en torno a la alimentación, encontrándonos con países sumamente desabastecidos y otros con cargas altísimas de productos y que además de ello son derrochados.

Gracias a la práctica y desarrollo de destrezas y conocimientos medioambientales y de otras materias que se vertebrarán propios de las diferentes etapas a las que podría ir dirigido este proyecto, como por ejemplo Educación Infantil y Primaria; y con el apoyo colaborativo de los maestros, maestras, alumnos y alumnas y familias, se aborda esta iniciativa, que se orientará hacia la enseñanza de un correcto proceder en la producción, gestión, y aprovechamiento de los recursos, para conseguir inculcar y promocionar el respeto por el buen consumo y la sostenibilidad. Planteando ideas desde el presente y para el presente y no sólo para un hipotético futuro como siempre se ha hablado, pues esta acción debe llevarse ya a cabo. Por tanto, es una tarea o desempeño escolar que sirve de enseñanza por supuesto, pero también de ejemplo para las personas que ahora mismo dominan el poder de la producción, y las que son agentes consumidores.

La importancia de la sostenibilidad y el papel de la Educación ambiental

La Educación como tal es una de las herramientas más poderosas de la humanidad. Así lo ha sido a lo largo de toda su historia. Se ha aferrado a ella para sobrevivir gracias al conocimiento transmitido de generación en generación. Ese conocimiento ha servido para mejorarnos como especie y es lo que nos ha dado ventaja sobre todo ser viviente que existe en el planeta Tierra. No obstante, ese afán acaparador y de supremacía no nos ha dejado ver lo que con nuestras acciones le provocábamos al medio que compartimos. Pero ha llegado el momento de dejar de ver ese entorno en el que vivimos como algo a conquistar, y sobre el que sobreponerse. Hay que aprender a convivir con él. La Educación nos ha servido para afrontar y sobre pasar todo tipo de problemas que le han surgido al ser humano, ahora es el momento de afrontar el problema más importante del siglo XXI, el egocentrismo como especie y la falta de respeto por el planeta que albergamos, y para ello de nuevo nos encomendamos a nuestra herramienta más potente, la Educación, y en este caso la Educación ambiental, “para ir modificando actitudes y llegar a incorporar una cultura basada en el respeto, la conservación y la valorización de los bienes” (Velázquez y Fernández, 1998, p. 16).

A lo largo de los años, la Educación ambiental o E.A. ha ido evolucionando y desarrollándose en paralelo a las circunstancias histórico-educativas propias del devenir en los currículos y leyes educativas, y con referencia a la presente problemática ambiental, de la que lógicamente se ve alimentada, por su papel de herramienta que lo solucione. Como señalan Saura y Hernández (2008) “el concepto de educación ambiental (E.A) ha ido evolucionando en función de la percepción que sobre la idea de medio ambiente y sostenibilidad se tiene, facilitando al mismo tiempo, el cambio hacia un nuevo enfoque de desarrollo sostenible” (p.197). En sus orígenes este tipo de educación era más bien impartida en centros culturales, granjas-escuelas, pero a medida que la situación se hizo más preocupante, es introducida por demanda en los currículos escolares. Tradicionalmente la E.A. ha estado ligada a contenidos propios de las ciencias naturales, dejando de lado a las ciencias sociales. Sin embargo la orientación que se ha ido tomando, colocando al ser humano como agente y protagonista principal de esta situación, hacen que estas tomen también protagonismo dentro de la Educación ambiental, la cual no olvidemos que en el caso de España se introduce desde una perspectiva transversal e integradora. Actualmente las nuevas tendencias giran entorno a la modificación de actitudes para el desarrollo de las aptitudes, (Velázquez y Fernández, 1998) lo que le da un carácter transformador y reivindicativo ante los problemas. Además surgen nuevas influencias en la E.A como apuntan Marcén, Hueto y Fernández (2003) como son los factores institucionales, los factores económicos, y la motivación para realizar acciones específicas a favor del medio ambiente.



Pero, ¿qué se ha de enseñar con esta Educación ambiental?, ¿qué valores se promueven?, ¿qué destrezas y capacidades se desarrollan?. Uno de los conceptos entorno a los que gira este tipo de educación es el llamado desarrollo sostenible o sostenibilidad. Es uno de los pilares básicos de esta enseñanza donde se pretende “sensibilizar, aportar conocimientos y crear una conciencia que permita afrontar los problemas ambientales y darles solución” (Fanlo, 1999, p. 28). Esa sensibilización tiene que ver con el paso de la visión antropocéntrica a la eco-céntrica, por la que la noción del ser humano no es de dominación sobre la naturaleza y todos sus componentes, sino que somos uno más como especie (Novo, 2009).

A lo largo de los últimos años se ha ido conformando el concepto de sostenibilidad según las necesidades acuciantes de mejorar en nuestra convivencia con el medio. Estas distintas etapas de evolución comienzan con la concienciación sobre la degradación del medio ambiente, posteriormente se toman en consideración las cuestiones relacionadas con la conservación de recursos naturales y protección de la naturaleza y en tercer lugar aspectos caracterizados con la relación del hombre y el medio ambiente implicándose dimensiones culturales, sociales, económicas, y políticas, uso racional de recursos, y sobre todo el planteamiento en ese contexto de el papel protagonista de la educación para lograr esos objetivos (Saura y Hernández, 2008). Como se puede apreciar se va produciendo un cambio en la visión que tiene el ser humano de su entorno, pasando de apreciar lo que ocurre hasta hacerse protagonista y principal causante de la situación. Sostenibilidad o desarrollo sostenible es o se basa en hacer posible “una nueva cultura, una nueva manera de entender la relaciones humanas y también, una nueva manera de entender la relación de la humanidad con el resto de la biosfera, y sobre todo, un compromiso con el futuro” (Fanlo, 1999, p. 26). El desarrollo sostenible toma la realidad como algo global y holístico, en la que todos participamos de ella teniendo que tomar decisiones en conjunto y no de manera minoritaria, ya que afectan a todas las comunidades (Sáez Alonso, 2001) pues lo decidido afecta a la supervivencia, al desarrollo y la existencia de todos.

Aclarados los conceptos de Educación ambiental y desarrollo sostenible o sostenibilidad, y ahondando en su evolución y recorrido como materia esencial para la vida, es momento de introducirnos en el mundo de la Escuela, donde recae en buena medida el peso de llevar a cabo este cambio de rumbo de la humanidad.

La Escuela y su responsabilidad

La Escuela y su entorno cumplen, y deben seguir así, un papel fundamental dentro de la E.A., pues es la idónea para “aumentar la conciencia y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes sobre la sostenibilidad, -proporcionándoles las habilidades que necesitan para participar, ahora y en el futuro, en los proyectos encaminados a conseguirla- y desarrollar hábitos sostenibles” (Martínez Huerta, 2010 p. 2). Desde los centros escolares se debe promover una educación que “implique capacitar, capacitar para cambiar, y coraje para hacerlo” (Fanlo, 1999, p. 29). Y ese paso o predisposición al cambio lo deben empezar dando los docentes antes que los alumnos. La introducción de la E.A en un centro escolar debe ser debatida por el claustro de profesores. Tras la decisión positiva de comenzar a impartirla, se ha de formar un grupo de trabajo con el personal mejor cualificado posible, para adecuar con una buena programación en qué momento y de qué manera se ha de empezar a trabajar esta nueva materia, es decir, comprobar la viabilidad (Velázquez y Fernández, 1998).

Siendo un comienzo, no conviene ser demasiado ambiciosos, y comenzar progresivamente con proyectos fáciles y abarcables, para que poco a poco el centro escolar vaya impregnándose de esa nueva forma de pensamiento colectiva. Y es así, porque se trata de un tema de carácter transversal, que se puede y debe trabajar desde múltiples puntos de vista, ya que es algo que nos afecta en el día a día. Está próximo a los saberes cotidianos y se utiliza como “punto de encuentro curricular y motor de debate renovador” (Gutiérrez, 1995, p. 171). Sin embargo, en ocasiones esos saberes cotidianos



no son percibidos por el alumnado como tales, y es necesario esforzarse para que el entendimiento de ese nuevo conocimiento que puede resultar novedoso y disperso en su contenido, sea comprendido con mayor facilidad. De ahí nace la transversalidad, para utilizar en este caso a las diferentes asignaturas y los recursos que se disponen, como herramientas para el mejor análisis y comprensión de este nuevo conocimiento (Flor Pérez, 2005). Se trata por tanto de un saber para mejorarnos como seres humanos, una disciplina que va más allá, que afecta a nuestra integridad, al respeto entre nosotros y con el entorno natural, es un aprendizaje que en palabras de Martínez Huerta (2010): “ha de inspirar la *misión* y el *ethos* de la escuela, obligándonos a adoptar un enfoque integral, que implique a toda la comunidad, e incida en todos los aspectos de la vida escolar”. (p. 5)

La figura del docente es fundamental en este tipo de educación. Su orientación hacia esta materia ha de ser práctica en un elevado porcentaje, con elaboración de proyectos en los que la participación sea activa, pues como ya hemos hablado en líneas anteriores, buscamos un cambio en la forma de pensar, cambio que es buscado desde la actuación con rutinas básicas dentro del marco de la sostenibilidad. Esas rutinas se transfieren a los alumnos a través de proyectos, unos más concretos y otros más globales. Donde se desarrollan destrezas específicas, que van asociadas a una metodología dirigida y pensada por el maestro/a, rompiéndose con el corte tradicional de enseñanza, necesitando un marco educativo suficientemente amplio y flexible (Gutiérrez, 1995); y basándose, en estrategias focalizadas a “la resolución de problemas reales, problemas que afectan a las necesidades, deseos e intereses de los individuos, -y que- constituye en una de las estrategias más eficaces para trabajar en educación ambiental” (Flor Pérez, 2005 p. 55). De esta forma se pretenden desarrollar en el alumnado competencias para la acción, promoviendo la motivación de cara a la construcción de nuevo conocimiento, fruto del establecimiento de conexiones entre lo que ya sabían y lo nuevo, para pasar al momento de actuar, de la que se desprenderá una posterior fase reflexiva para aprender de los errores y mejorar de cara al futuro (Martínez Huerta, 2010).

Esta metodología deberá seguir una programación, la cual estará formada por distintos componentes, que a su vez, estarán adaptados a los diferentes alumnos y a la propia envergadura del proyecto que se quiera llevar a cabo.

En primer lugar según Velázquez y Fernández (1998) se deben proponer unos objetivos de la Educación ambiental, como siempre acordes con la etapa o nivel y que de ninguna manera atañen a nuevos conceptos, sino que pertenecen a los de las propias asignaturas, sólo que son adaptados dándoles una nueva visión o enfoque interrelacionado con este tipo de educación y con los valores de sostenibilidad. Esta adaptación surge de unos objetivos generales de la propia Educación ambiental marcados por la UNESCO en la conferencia internacional de Tbilisi, y que se han seguido tomando en otras convenciones posteriores (Gutiérrez, 1995). Así mismo, como apunta Martínez Huerta (2010) la escuela debe proponerse como objetivos esenciales, el tomar una actitud de capacitar para el futuro a sus alumnos, dándoles total protagonismo, y preparándoles para los posibles retos futuros; y apostar por una educación transformadora donde se parta de la reflexión, para producir cambios que mejoren el presente y nos preparen para lo venidero, rompiendo las ataduras de la propia Escuela como institución de una cultura dominante.

Siguiendo con la programación del proyecto, es necesario organizar unos contenidos acordes a los objetivos, y que de nuevo se tomaran relacionándose desde todas las materias (Velázquez y Fernández, 1998). Estos contenidos estarán marcados por las siguientes características: conciencia, conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidad de evaluación y participación (Gutiérrez, 1995). Características con un marcado cariz ético, de mejora y desarrollo del individuo, pero no de manera egocéntrica sino de perfección de la persona para el servicio a los demás, y el buen hacer hacia el entorno en el amplio sentido, tomando tanto al medio natural, como social. “Se trata de educar a través del desarrollo humano sostenible, a favor de la dignidad humana, a favor del bienestar y



desarrollo *en todos los órdenes*: biológico, económico, político, cultural, humano, y *para todos los seres humanos*" (Sáez Alonso, 2001, p. 719). Tras proponer unos objetivos y unos contenidos, es momento de pasar al momento de las actividades, parte práctica de un proyecto y protagonistas y elementos centrales de la E.A. Estas pueden ser planteadas desde múltiples caminos: desde cada área, tomando a las áreas interrelacionadas, o incluso, desde el propio Centro escolar hacia el exterior, haciendo así implicación de toda la comunidad que rodea a la Escuela, potenciando el aprendizaje de los niños y niñas, y toda persona que desee participar.

En último lugar tendría cabida la evaluación, no entendida esta como el momento de calificar sino como un acto de observación (Velázquez y Fernández, 1998), donde se valoren si se han desarrollado las competencias y se han alcanzado los objetivos propuestos, viendo por ejemplo si se han mejorado conductas de respeto, si se han aprendido rutinas y acciones con fin ahorrativo, si se aprecia un florecimiento de la generosidad y el compañerismo, etc. Con esto, no nos podemos olvidar de realizar una auto evaluación por parte del equipo docente, donde se realice una reflexión para desarrollar una mejor práctica y una aplicación de la reflexión (Martínez Huerta 2010), con el fin de que el fruto de ese pensamiento crítico, tenga una mejora substancial y palpable.

Reflexión sobre las posibilidades de un huerto escolar para desarrollar el pensamiento crítico sobre la producción y el consumo de alimentos

En la primera parte de esta comunicación hemos tratado aspectos teóricos de la Educación ambiental, de la sostenibilidad, de las causas de su aparición y la pertinencia de su surgimiento por su labor transformadora. Se ha hablado del papel protagonista de la Escuela como institución promotora de este tipo de educación, y la responsabilidad de los docentes y toda la comunidad educativa. También se han expuesto a grandes rasgos, los pasos a seguir para introducir la E.A en un centro escolar y cómo poner en marcha un proyecto de esta temática. Realizada esa necesaria contextualización esta segunda parte versará sobre la importancia que presenta un recurso educativo como el del huerto escolar como protagonista de un proyecto de E.A., poniendo el acento en aspectos que tienen que ver con producción y consumo, no sin dejar de lado otras cuestiones también importantes y que con este medio son perfectamente factibles de ser trabajadas.

No obstante en estas páginas no se va a realizar una guía práctica de cómo recrear un huerto escolar de estas características. Lo que se pretende en este apartado, es plasmar una reflexión sobre la importancia de una herramienta como esta, poniendo en valor la consideración de tener en cada centro escolar un huerto ecológico, en el que participen no sólo los alumnos del centro, sino toda la comunidad educativa. Con recursos como este, del cual muchas facultades de educación y formación del profesorado se están haciendo eco de su importancia, se ponen en práctica potencialmente innumerables destrezas, conocimientos, y valores. Esto último, elemento fundamental de la Educación ambiental pues "la conducta correcta del educando respecto a los recursos del planeta aparece como uno de los fines de la tarea educativa" (Gutiérrez, 1995, p. 126); y punto sobre el que se pondrá cierto énfasis. Los valores de los que hablaremos tienen que ver en cierto modo con la ética-empresarial, es decir, buscamos prácticas que modifiquen las conductas egoístas de producción, y también con la ética del ciudadano pues también haremos referencia a cuestiones de consumo. Se propone, mediante la utilización del huerto escolar, tratar aspectos relacionados con la producción de alimentos -métodos de producción, ecosistemas, agua, suelo-, y también del buen consumo -tomar alimentos naturales, aprovechamiento, reciclaje, evitar conductas de derroche-; para que nos demos cuenta y se den cuenta de que el alimento que se nos da listo para consumir, ha de pasar por una serie de fases importantes que el agente productor debe desarrollar bajo una mentalidad acorde con las necesidades que durante este trabajo hemos comentado, y que el consumidor debe respetar con un buen uso del mismo.



A continuación, abordaremos cuestiones sobre cómo actuar y potenciar pensamientos más éticos desde estos dos bandos, el de la *producción* y el del *consumo*, bajo el marco de un proyecto de educativo ambiental con la utilización del recurso del *huerto escolar*.

Pero antes, ¿por qué utilizar el huerto escolar como medio para desarrollar esa conciencia ética sobre estos dos aspectos?. En primer lugar se trata de una idea cuyo lugar de desempeño es acorde con los fines que pretende la Educación ambiental en sí misma, ya que nos proporciona *educar en el medio*, *educar sobre el medio* y *educar a favor del medio* (CEIDA, 1998). Se trata de un espacio donde favorecer el desarrollo de destrezas basadas en la *resolución de problemas* y en la *planificación*. Esto beneficia el aumento de comportamientos fundamentados en la conservación y la mejora del entorno mediante la correcta utilización de recursos ambientales (CEP Guadix, 2011). Así mismo se transmiten conocimientos sobre elementos abióticos, como el suelo y el agua, tomando a consideración su concepto características, función medio ambiental, y problemática de un mal consumo, entre otros (Velázquez y Fernández, 1998). O bióticos, como las distintas variedades de plantas, hortalizas y frutos propios del medio donde se esté trabajando (ONU-FAO, 2009); conociéndose con ello *contenidos* que tienen que ver con la climatología, los ecosistemas, artilugios de labranza, mecanización del campo etc.

Desde aquí se ha de buscar siempre la reflexión, mediante la práctica, tratando lo perjudicial y lo beneficioso de esta. Todo ello con el *aliciente interdisciplinar* que permite trabajar este tipo de educación, aunando las herramientas y recursos de las diferentes áreas y favoreciendo conocimientos de las mismas, ya que como señalan los trabajos de CEIDA (1998) y CEP AZAHAR (2009), se pueden trabajar las áreas de: Conocimiento del Medio, abordando cuestiones tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales; la educación física, ya que mediante la actividad física desarrollada en el huerto se ponen en práctica hábitos posturales que se han de observar y trabajar para un buen desarrollo físico (CEP Guadix, 2011); el área de educación artística, trabajando el color y la música; la de lengua y literatura, organizando debates y analizando obras de la literatura que hablen de la naturaleza; el área de matemáticas, con el cálculo de superficies y alturas; e incluso el área de Inglés, con el aprendizaje de vocabulario.

¿Y qué otras cuestiones se desprende de este proyecto y que se verán realizadas día a día?. Pues fruto del desarrollo de las diferentes *actividades*, se favorecerá la mejora del *trabajo cooperativo*, pues como señala (CEP AZAHAR, 2009) constituye un espacio para la comunicación favoreciendo la enseñanza activa; facilitando “el aprendizaje con actividades que relacionen los conocimientos previos de los educandos con los nuevos o ampliación de los mismos, es decir partir de sus experiencias” (ONU-FAO, 2009 p. 4). Fruto de esto surgirá un mayor grado de *solidaridad* y altruismo, pues ayuda a “fomentar valores y actitudes de convivencia y autonomía” (CEP Guadix, 2011, p. 40); y según el ambiente de aula y los integrantes de la misma, nacerá un mejor sentimiento de *interculturalidad*, cuestión importante dentro de este entramado, ya que como apunta Sáez Alonso (2001) “el desarrollo humano sostenible es un medio para conseguir el respeto del interculturalismo, de la aceptación de la diversidad proclamando así la importancia de lo local y de sus vínculos con el resto del mundo, con lo universal” (p. 731). O podemos tomar la idea que trabaja Santos Rego (2011) por la cual, podemos y debemos aprovechar las ocasiones en las que la interculturalidad en nuestras aulas y contextos escolares este presente en pos de la sostenibilidad. Y fundamental en ello es la labor de los maestros y maestras, que deben trabajar conjuntamente para sacar el máximo provecho de la diversidad de sus aulas, preparándose, investigando y “compartiendo recursos observando y reflexionando sobre la propia práctica pedagógica y buscando progresivamente el mejoramiento en la labor docente” (Dávila y Torres, 2011, p. 106).

La agricultura ha tenido un gran peso en la historia de la humanidad. El momento en el que el hombre y la mujer pasan de ser nómadas a ser sedentarios lo marca la producción agrícola. Desde entonces,



se produce un proceso de aprovechamiento de los recursos que nos da la tierra de manera equilibrada e incluso siendo esta divinizada por ciertas culturas y en ciertas épocas. Sin embargo llegado el siglo XX el término producción pasa a ser el elemento central, incorporándose métodos agresivos para aumentarla, en detrimento de la tierra (Velázquez y Fernández, 1998). Esto marcará un nuevo camino en el proceso degenerativo del estado del planeta. Es importante tomar ideas o razonamientos como punto de partida para los alumnos cuando se va a acometer un proyecto de huerto escolar, con los objetivos que nos hemos marcado, y empezar transmitiéndoles que el ser humano estaba actuando de manera correcta durante muchos siglos a tras, y que es momento de reorientarnos hacia la dirección correcta, que es posible. Por tanto partimos de una situación problemática que hay que atajar.

Planteando la situación de inculcar un pensamiento de respeto por las especies agrícolas que se puedan desarrollar en nuestro huerto con el trabajo y cuidado por parte de todos, se busca que el día de mañana los sistemas de producción que se lleven a cabo, lo hagan de una manera ética y sostenible con el medio. “La concienciación de los niños sobre estos entornos y la manera en que aprendan a tratarlos les ayudará a convertirse en adultos responsables” (ONU-FAO, 2009 p. 7). La tarea de llevar a cabo prácticas que contengan un mensaje de respeto por lo que los alumnos manipularán es compleja, ya que requiere una inmersión en el proyecto total por parte de toda la comunidad.

Con las actividades potencialmente desarrollables en el marco del huerto, se pueden tratar temas sobre la producción, que nos pongan en situación de la problemática creciente. Adaptadas a las distintas etapas y según los objetivos propuestos y los contenidos a desarrollar, deben tratar de buscar siempre la motivación del alumnado y el desarrollo de la conciencia que pretendemos inculcar, en este caso particular, conocer y mejorar las técnicas de producción agrícola a pequeña escala para que sirva de ejemplo a la comunidad y para que el día de mañana este pensamiento de respeto hacia la naturaleza se traduzca en un mejor proceso productivo de las grandes empresas de producción del futuro. A partir de ahí, lo que se pretende es que se desarrolle un sentimiento de pertenencia por lo que ahí crece, dándole el valor que se merece, el valor de ser un alimento para la comunidad y no un medio para auto-enriquecerse y buscar provecho.

Mejorando los sistemas de producción desde el punto de vista de la evitación de la explotación en busca de la calidad del fruto del trabajo, pensando y mejorando la técnica de aprovechamiento no hacia una mejora de la cantidad, sino buscando la protección del medio de donde obtenemos ese recurso; podremos a la vez tener la confianza como consumidores, -que es la otra cara de la moneda- de que ese esfuerzo por que la comunidad tenga productos de calidad tiene cabida en la sociedad.

Con esto aparece una simbiosis entre dos elementos, expuesto la importancia de trabajar el primero, pasamos al segundo, al tema del consumo, el cual es importante, empezando por concienciarse de la situación mundial de empleo alimenticio, aprender a consumir alimentos saludables y buenos para una dieta equilibrada, ser críticos con los métodos de marketing publicitario para aumentar el consumo descontrolado y así, buscar el máximo aprovechamiento en beneficio de la economía, entre otros.

Desde esta perspectiva, es fundamental el caso de los desechos producidos tras el consumo, por tanto, desde el marco del huerto escolar todo lo utilizado para el mismo, debe ser aprovechado al máximo y reutilizado para otras cuestiones, buscando el menor número de desechos posibles. Además de ello el consumo de agua, elemento vital para la vida humana, es un ejemplo perfecto para trabajar, pues el riego de las plantas y hortalizas del huerto debe ser calculado para conseguir la mayor eficiencia en su uso. Respecto a otros materiales como los de envasado y empaquetado, siempre pueden ser una alternativa, reutilizando estos en la máxima medida posible, como por



ejemplo la utilización de las garrafas de plástico de agua para adaptarlas a nuestras hortalizas y construir pequeños invernaderos que ayuden al buen crecimiento de la especie agrícola del huerto. Fuera del huerto escolar, se pueden realizar visitas a supermercados para tratar el tema de los anuncios, ofertas, precios, etc. Y con ello también fomentar el consumo de alimentos saludables.

Realizado un pequeño balance de las distintas alternativas y propuestas para trabajar el tema del consumo, hacemos referencia al trabajo de Naranjo y González (1995) que tratan el tema de la ecología y su relación con el mismo. Su propuesta se encuadra en la promoción de buenos hábitos en cuanto a consumo mediante la actividad lúdica y creativa, estableciendo relaciones entre los hechos y los fenómenos de este y fomentando la responsabilidad y actitud crítica como consumidores. Plantean como objetivos fundamentales el conocimiento de las distintas formas de contaminación del medio; que el alumno adquiera conciencia de ahorro de elementos tan importantes para la vida diaria como el agua y la electricidad; conocimiento sobre el envasado y fundamentalmente sobre el envasado ecológico; que analice las repercusiones sobre la actividad consumista actual; y fomentar una actitud crítica ante esta. Estos objetivos planteados y otros, se pueden trabajar tanto en el marco de un huerto escolar, buscando aplicación práctica y ejemplar, como en lugares de nuestro entorno, y por supuesto llevando esa actitud a nuestros hogares.

En segundo término, es importante el tema tratado por Gutiérrez (1995) sobre la sociedad de consumo, hipermercados y cultura de lo efímero. Con la llegada de la Revolución industrial el proceso urbano de masificación se incrementó exponencialmente. Eso tiene una consecuencia drástica en el modelo de producción y por supuesto en el de consumo, el cual es de mayor envergadura y se produce con más premura. El modelo de producción se acelera obteniéndose productos de rápida fabricación, de baja calidad, y de rápido consumo. Esto modifica los circuitos de comercialización generando hábitos poco saludables y de un índice bajo de sostenibilidad. Desde aquí se puede trabajar con el alumnado para que reflexione acerca de los hábitos de compra; y que compare el hecho de comprar en un pequeño comercio con el de ir a una gran superficie. La herramienta básica que preside la forma de presentar las actividades para este apartado, sería la observación. Tomando a consideración los productos de nuestro huerto y comparándolos con los de los supermercados, se puede observar que tipo de productos son los más consumidos, recapacitar sobre la lista de la compra que se hace en nuestros hogares, investigar cómo realizaban la compra anteriormente los padres y abuelos de los alumnos, qué productos hay ahora que no había antes, cómo se envasaban esos productos, analizar los anuncios publicitarios de los productos que consumimos, observar la organización del espacio y colocación de los productos en los supermercados, reflexionar sobre el porcentaje de productos que se pueden obtener del huerto escolar que se encuentran en las grandes superficies, comparación de precios de productos en un pequeño comercio y una gran superficie, etc. Todo ello con el fin reflexivo sobre el lugar provisto para el abastecimiento humano, y el lugar donde se nos presentan los productos listos para consumir.

En tercer lugar nos hacemos eco de uno de los problemas más graves, consecuencia de lo que hemos tratado anteriormente y que tiene al marco del huerto escolar como un mecanismo de mejora. Hablamos de los malos hábitos alimenticios, uno de los problemas más graves de la sociedad contemporánea. Aquí existe un problema de contraste pues como apunta Tortosa (1995) gran parte de las llamadas enfermedades del primer mundo se deben principalmente a una inadecuada alimentación, sin embargo en contraposición a esto, e idea digna de reflexión e incluso de revisión de conciencia, en el tercer mundo mueren de hambre diariamente un número importante de personas.



De nuevo haciendo referencia a los cambios en los modos de producción, las necesidades nutritivas de las personas se ven afectadas, pues abundan los alimentos tratados con sustancias de conservación alimentaria que no benefician nada al correcto aporte de nutrientes que necesitamos. Por tanto, esto es algo que se ha de vigilar, a la espera de su correcta modificación. Por lo cual es fundamental plantear como objetivo desarrollar hábitos de alimentación equilibrada en los alumnos, buscando el mejor equilibrio para su desarrollo físico, psíquico y social. Y con ello en nuestro huerto se han de poner en valor esos productos que, producidos de forma natural y sin sustancias externas, contribuyen al buen consumo alimenticio.

Un ejemplo para la sociedad

La Escuela como tal, constituye un sistema abierto que a su vez se encuentra dentro de un sistema mayor con el que interacciona, constituyendo un elemento clave de este, la sociedad. A lo largo de estas líneas hemos ido mencionando lo importante del papel del entorno que rodea a los centros, en lo relativo a la influencia y refuerzo de las prácticas escolares dentro de un proyecto relativo a la Educación ambiental, como del que se reflexiona en este trabajo. Sin embargo, ya que tomamos a la Escuela como sistema abierto, esta con su identidad también influye y es capaz de cambiar pensamientos y patrones de conducta en su entorno, en su comunidad, en la sociedad. “Los proyectos que mejoran los terrenos de la escuela crean conciencia y orgullo y refuerzan la reputación de la escuela en la comunidad” (ONU-FAO, 2009 p. 7). Hablamos del poder de cambio que tiene la Escuela, la capacidad de actuar como chispa que espolee la conciencia ambiental. Al introducir el término conciencia ambiental y aunarlo al de sociedad, puede surgir el concepto de *cultura ambiental* que como señalan Velázquez y Fernández (1998) consiste en la apreciación de la problemática ambiental y la actitud cívica de querer solucionarla, es decir, ser *ambientalmente cultos*. Sin embargo otros autores como Meira y Cárde (2006) abogan por la inexistencia de este concepto, y la inmensa dificultad de tratar esa disfunción cultural presente hoy en día en lo relativo a la cuestión ambiental; ya que existen multitud de ejemplos en los que una cultura se propone ser sostenible y los medios para tal fin, no esconden sino una falta de altruismo que se encuentra enmascarado por una propaganda de moralidad que permite al ciudadano sentirse coherente con lo que hace siendo ignorante de que el problema se agranda de manera acuciante. Con esto no se pretende ser alarmista sino críticos con la situación, y defender la utilidad que poseen proyectos como el del huerto escolar, brindando oportunidades de generar ideas de sostenibilidad verdadera por parte de los ciudadanos.

Conclusiones

La Educación ambiental, es hoy dentro del corpus doctrinal de la Escuela, algo de vital importancia.

Con proyectos como el de un huerto escolar, se pueden trabajar infinidad de problemáticas a solucionar y actitudes a reorientar, que fundamentan su puesta en marcha.

Desde este trabajo se ha reflexionado sobre una de estas, la cuestión de la producción y del consumo. Aquí sólo se ha realizado una pequeña reflexión o llamada de atención sobre estos términos, que a día de hoy muestran una gran incertidumbre por la delicada situación económica que vivimos. Es necesario seguir trabajando en nuevas metodologías que hallen solución a la acuciante problemática de hoy, que se basen en la enseñanza activa, trabajando multitud de aspectos que no sólo formen a la persona en lo que a contenidos se refiere sino que la moldeen de manera más íntegra, buscando la perfección de unas actitudes de respeto por el medio y por los demás. Estamos ante la oportunidad de romper todas las estructuras, y de refundarlas con una nueva orientación más solidaria, en la que la producción no sea denominada como un poder, en el sentido de dominio por parte de unos pocos, sino de tratarla como una necesidad complementaria a un desarrollo equitativo de la sociedad, la cual sea formada con una conciencia inmanente de mesura y ahorro en lo que a consumo se refiere.



Conjuntamente desde esta vertiente proponemos que no sólo se incluyan a los agentes presentes día a día en un centro escolar, pues algo así, presenta la capacidad de imbuir a toda una comunidad, y con ello que sea más factible ese cambio de perspectiva.

Referencias Bibliográficas

- CENTRO DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DIDÁCTICO AMBIENTAL (CEIDA). (coord.). (1998). *Huerto Escolar*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco: Departamento de Ordenación del Territorio, Vivienda, y Medio Ambiente.
- CENTRO DEL PROFESORADO DE GUADIX (CEP Guadix). (2011). Huerto ecológico y vivero escolar; algo más que un recurso educativo. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1, (1), 39-46.
- CEP AZAHAR (2009). El huerto escolar. Un aula abierta a la naturaleza. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado e-CO*, 5, 1-5.
- DÁVILA SANABRIA, D. T. y TORRES MERCHÁN, N. Y. (2011). Ambientes de aprendizaje que contribuyen a la educación para la sostenibilidad: una experiencia en estudiantes de Básica de Primaria. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 4, (7), 94-107.
- FANLO, E. (1999). "Educación para el desarrollo sostenible". En: LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (Dir.). *Educación ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- FLOR PEREZ, J.I. (2005). *Claves para la Educación Ambiental*. Santander: Centro de Estudios Montañeses.
- GARCÍA BARROS, S.; MARÍNEZ LOSADA, C. y RIVADULLA LÓPEZ, J. (2010). La percepción medioambiental del profesorado de primaria en el tema de la nutrición humana. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 286-296.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, M. (2009). *El huerto escolar en educación infantil. Una propuesta práctica de trabajo*. Sevilla: Asociación para el Desarrollo Rural de la Campiña y Los Alcores de Sevilla.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). 4 de mayo de 2006. Ministerio de Educación.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 3 de octubre de 1990. Ministerio de Educación.
- MARCÉN, C.; HUETO, A. y FERNÁNDEZ MANZANAL, R. (2003). La educación ambiental: un trayecto complejo y un corto recorrido. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 6-10.
- MARTÍNEZ HUERTA, J. (2010). ¿Qué significa sostenibilidad para la Escuela?. *Centro Nacional de Educación Ambiental*.
- MEIRA CAERTEA, P. A. y CÁRIDE GÓMEZ, J. A. (2006). La geometría de la Educación para el Desarrollo Sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 103-116.
- NARANJO RODRÍGUEZ, J. A. y GONZÁLEZ GARCÍA, F. (1995). "Ecología y consumo". En: GUTIÉRREZ PÉREZ, J. *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- NOVO, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195-217.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN-FAO. (2009). *El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de Educación Básica*. Santo Domingo: Proyecto Educación Alimentaria y Nutricional en Escuelas de Educación Básica.
- SÁEZ ALONSO, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12, (2), 713-737.
- SANTOS REGO, M. A. (2011). Sostenibilidad y Educación Intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63, (4), 123-135.



- SAURA CALIXTO, P. y HERNÁNDEZ PRADOS, M^a. A. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la Educación Ambiental. *Teoría de la Educación*, 20, 179-204.
- TORTOSA LÓPEZ, A. (1995). "Medio ambiente y alimentación". En: GUTIÉRREZ PÉREZ, J. *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- VELÁZQUEZ DE CASTRO, F. y FERNÁNDEZ, M^a. C. (1998). *Temas de la Educación Ambiental en las Ciencias de la Vida*. Madrid: Narcea.
- VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y "podemos" hacer frente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 101-122.

Reseña Curricular de la autoría

Jorge Cáceres Muñoz, es Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Primaria por la Universidad de Extremadura y Postgraduado en el Máster Universitario de Investigación de Ciencias Sociales y Jurídicas especialidad en Ciencias de la Educación por la misma universidad. Actualmente alumno de Doctorado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres trabajando la línea de investigación de Historia, Actualidad y Prospectiva del ordenamiento educativo y de la Formación del Profesorado.



EVALUACIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO PERCIBIDO POR ESTUDIANTES DE GRADO DE INGENIERÍAS INDUSTRIALES EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Martín Graciani, María Olvido

Dpto. Ingeniería Civil, Materiales y Fabricación. Escuela Politécnica Superior. Universidad Málaga. C/Doctor Ortiz Ramos, s/n, 29071, Málaga, ESPAÑA. momartin@uma.es

Trujillo Aguilera, Francisco David

Dpto. Tecnología Electrónica. Escuela Politécnica Superior. Universidad Málaga. C/Doctor Ortiz Ramos, s/n, 29071, Málaga, ESPAÑA. fdtrujillo@uma.es

Resumen: El trabajo que aquí se expone pretende plantear como objetivo fundamental la identificación del nivel de estrés académico que sufren los estudiantes universitarios de Grado de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Málaga. Este estudio se ha realizado durante el curso pasado (2011-2012), en las cuatro nuevas titulaciones de Grado que comenzaron a impartirse en el curso 2010-2011, y viene propiciado por el cambio de vida sufrido por los alumnos tras la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con las consiguientes nuevas metodologías docentes y los cambios de paradigma en la praxis universitaria. El estudio del estrés académico que se presenta, en alumnos universitarios de ingeniería, abarca los análisis referentes a los estresores, las respuestas y los mecanismos de afrontamiento, diferenciando entre cada una de las titulaciones y entre hombres y mujeres; pudiéndose observar que las mujeres sufren mayor niveles de estrés que los hombres; siendo los alumnos de la titulación de Grado en Ingeniería Electrónica Industrial, sujeta a las previas experiencias piloto de adaptación al EEES, los que mayor estrés padecen.

Palabras Clave: Estrés académico, Ingeniería, Estresores, Afrontamientos, EEES.



1. Introducción

El término estrés se ha convertido, hoy en día, en un vocablo de habitual uso en nuestra sociedad actual. Se trata de un término complejo, extremadamente vigente e interesante, utilizado históricamente para denominar realidades muy diversas, variando las consideraciones derivadas del mismo. De esta forma, en Moscoso (1998) se indica que mientras que en el siglo XIX, Claude Bernard considera que lo característico del estrés eran los “estímulos estresores” o “situaciones estresantes”; durante el siglo XX, Walter Cannon afirma que lo importante era la “respuesta fisiológica” y “conductual” característica.

El interés mundial por la salud del ser humano y, en concreto, por la salud mental de los estudiantes universitarios en estos tiempos difíciles, nos hace focalizar nuestra atención en los profesionales del mañana, que son los estudiantes universitarios de hoy. Este tema no es novedoso, de hecho ya ha suscitado numerosos estudios llevados a cabo por un sinfín de investigadores, analizando aquellas características psicológicas que comparten estos jóvenes y que pueden hacerlos más vulnerables al desarrollo de ciertas patologías (Reynaldos , 2006; Guavita, 2006; Kamali et ál., 2002).

Puede considerarse al estrés como un fenómeno adaptativo de las personas, dado que la manera en la que cada estudiante, por ejemplo, transita su paso por la etapa universitaria queda regulada por su adaptación a los factores estresantes. Cuando éste perciba que no cuenta con los recursos necesarios para afrontar o neutralizar la situación estresante surgirá el llamado estrés académico (Barraza, 2007). La mayoría de los universitarios se encuentra en un período de transición entre la adolescencia y el paso a la adultez; etapa esta en la que se experimenta un elevado nivel de estrés, vinculado a factores como la formación de su identidad, la independencia de los padres o la elección de la carrera, entre otros (Kitamura, 2006). De las actitudes que los universitarios de hoy adopten ante la vida nacerán las que tendrán en un futuro.

La manera en que cada estudiante transite su inicio en la etapa universitaria estará regulada por su adaptación a los factores estresantes. Por lo tanto, aquellos alumnos que logren asimilar bien los cambios que conlleva el ámbito universitario aprenderán de la situación y se enriquecerán personalmente tomando dichos cambios como un desafío (dado que es necesario experimentar cierto nivel de estrés para que se inicie una acción); pero, por el contrario, aquéllos que no puedan manejar correctamente estas situaciones experimentarán insatisfacción personal y desgaste produciéndose así en ellos, el denominado estrés académico.

Dada la difícil situación en la que se encuentra actualmente España, el papel que pueden desempeñar los actuales estudiantes universitarios en general; y los ingenieros, en particular, adquiere aún más valor. La ingeniería es un motor de crecimiento y cambio social; en momentos de crisis, hay que fomentar el crecimiento y generación de empleo. Hacen falta ingenieros. El común de los ciudadanos no es consciente que, desde que se levanta hasta que se acuesta, gran parte de las acciones que realiza son fruto de una labor de ingeniería: el encendido de la luz, una llamada de teléfono, y tantos otros hechos cotidianos.

Es evidente, por lo tanto, que el mundo de la ingeniería es de vital importancia para el devenir de la humanidad. Por ello este trabajo se centra en los estudiantes de esta profesión, como futuros ingenieros. Es necesario, bajo este prisma, diseñar estudios longitudinales capaces de detectar los posibles cambios en los niveles de estrés, bienestar psicológico y estrategias de afrontamientos del alumno de ingeniería durante sus años en la universidad.



2. Estrés académico

“El estrés es un fenómeno adaptativo de los seres humanos que contribuye, en buena medida, a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchas esferas de la vida” (Peiró, 2005, p. 10).

El estrés, como ya se ha comentado, es la respuesta automática y natural del cuerpo humano ante situaciones que pueden resultar amenazadoras o desafiantes. Ello conlleva un estado de sobreactivación personal ante diferentes situaciones reales que el ser humano evalúa o considera como excesivas y que aparecen en condiciones en las que se disponen de escasos recursos o habilidades de solución. Por ejemplo, puede aparecer en el caso de los estudiantes debido a una sobrecarga en las tareas académicas cuando se dispone de muy poco tiempo para realizarlas.

En general se suele pensar que el estrés es consecuencia de circunstancias externas a nosotros, cuando realmente se produce por un proceso de interacción entre los acontecimientos de nuestro entorno y la respuesta tanto cognitiva, como emocional y física que la persona da ante este acontecimiento. Si esta respuesta se prolonga o se intensifica en el tiempo, nuestra salud, nuestro desempeño académico o profesional, e incluso nuestras relaciones personales pueden verse seriamente afectadas.

Ante la respuesta al estrés surgen en la persona una serie de recursos que la predisponen para hacer frente a esas situaciones que se suponen especiales; y es, por ello, que éste se puede considerar como algo estimulante y vital, al ayudarnos a estar más atentos y preparados.

En el ámbito educativo, tal y como lo define Barraza (2007), el estrés presenta su vertiente denominada estrés académico, sufrida por los estudiantes durante su tránsito universitario, con la consiguiente adaptación a los posibles factores estresantes que puedan acaecer.

Los escasos trabajos desarrollados, sobre esta vertiente el estrés, han demostrado la existencia de notables niveles de estrés en alumnos universitarios, alcanzando mayores cotas en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999) y siendo menor en los últimos cursos de carrera. Por otro lado, Misra y McKean (2000) destacan como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el propio estudio en sí; estresores identificados también por Celis et ál. (2001) o Carlotto et ál. (2005).

En cuanto al posible método de evaluación en estos estudios, en general se obtienen los datos empleando cuestionarios (Barraza, 2005), inventarios (Polo et ál. 1996) o escalas (Viñas y Caparrós, 2000). Esta diversidad de instrumentos no es más que reflejo de la multiplicidad de formas para analizar el estrés académico.

Ante esto, en este trabajo se ha decidido utilizar, para la medición del estrés académico el Cuestionario de Estrés Académico (CEA) (Cabanach et ál., 2008). Se trata de un cuestionario, utilizado en diversas investigaciones, caracterizado por su fiabilidad y validez y que ha sido validado sobre población universitaria española. Está integrado a su vez por tres subescalas: estresores académicos (E-CEA), respuestas de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).



Todo lo comentado hasta ahora, sobre el estrés académico, tiene mayor significado en el nuevo ámbito docente universitario auspiciado por la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES está conllevando una serie de profundos cambios en la estructura de la enseñanza universitaria y en su posición y sentido social. La adaptación al EEES genera cambios sustanciales en la educación universitaria, tanto en las titulaciones como en los contenidos y en la metodología docente. Tras el proceso de implantación de los nuevos títulos de Grado, se precisa realizar una labor de reflexión sobre cómo ha evolucionado este proceso, introduciéndose de lleno en el escenario de la acción y observando la actitud de los alumnos, protagonistas del hecho, frente a lo que está ocurriendo. De ahí que en este trabajo se aborde el impacto que el sistema educativo, con sus presiones, demandas y disfunciones puede llegar a tener sobre la salud, y el bienestar de los estudiantes de ingeniería, analizando, estudiando y evaluando el estrés académico al que están sometidos, durante su devenir por la universidad, debido a la aparición de un conjunto de situaciones altamente estresantes en las que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador, con otros factores, del fracaso académico universitario. Existen casos en los que los estudiantes se encuentran desmotivados, no rinden académicamente o simplemente abandonan sus estudios sin que lleguemos a entender muy bien por qué. La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

3. Características de la investigación

La presente investigación ha sido realizada en la Escuela Politécnica Superior (EPS) de la Universidad de Málaga (UMA). Los sujetos de esta investigación han sido 492 alumnos de las nuevas titulaciones de Grado, durante el curso 2011-2012 que han participado voluntariamente en la cumplimentación de los cuestionarios presentados. El nivel de participación ha sido de 62,75% sobre la población total. La muestra está compuesta por 127 mujeres (constituyendo un 25,81% del total) y 365 hombres (abarcando éstos el 74,18%). En la Tabla 1 se muestra la distribución por titulaciones y cursos de los alumnos participantes en la investigación.

TITULACION DE GRADO	ALUMNOS (matriculados por titulación)	ALUMNOS (matriculados por curso)		ALUMNOS (muestra por titulación)	ALUMNOS (muestra por curso)		PORCENTAJE (%) (muestra/población)	
INGENIERIA MECANICA	365	223	1º	204	118	1º	52,91	1º
		142	2º		86	2º	60,56	2º
INGENIERIA ELECTRICA	128	74	1º	88	59	1º	79,72	1º
		54	2º		29	2º	53,70	2º
INGENIERIA ELECTRONICA INDUSTRIAL	100	73	1º	65	45	1º	61,64	1º
		27	2º		20	2º	74,07	2º
INGENIERIA EN DISEÑO INDUSTRIAL Y DESARROLLO PRODUCTO	191	108	1º	135	94	1º	87,03	1º
		83	2º		41	2º	49,39	2º
TOTAL	784	478	1º	492	316	1º	66,11	1º
		306	2º		176	2º	57,52	2º

Tabla 1. Distribución por titulaciones y cursos de los alumnos participantes



La recogida de datos ha sido llevada a cabo en las aulas y en horario académico. La aplicación fue colectiva, el investigador estuvo presente en todas las sesiones y explicó en voz alta la forma de responder a los cuestionarios, así como las dudas planteadas por los estudiantes, a los que se les advirtió que su participación en la investigación era totalmente voluntaria y que la misma no tendría ningún tipo de repercusión académica, siendo anónima para garantizar la confidencialidad de las respuestas.

Para la medición del estrés académico, como ya se ha citado, se ha seleccionado el Cuestionario de Estrés Académico (CEA) (Cabanach et ál., 2008). Se trata de un cuestionario validado sobre población universitaria española que está integrado a su vez por tres subescalas: estresores académicos (E-CEA), respuestas de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). La operativización de las tres subescalas de estudio se muestra en la tabla 2.

VARIABLES	OPERATIVIZACIÓN	INSTRUMENTO
Estresores académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiencia metodológica del profesorado (E1) - Sobrecarga del estudiante (E2) - Intervenciones en público (E3) - Malas relaciones sociales en el contexto académico (E4) - Falta de control sobre el propio rendimiento académico (E5) - Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio (E6) - Baja estima académica (E7) - Exámenes (E8) - Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico (E9) 	Cuestionario de Estrés Académico: Subescala de Estresores (E-CEA)
Respuestas de estrés	<ul style="list-style-type: none"> - Agotamiento físico (R1) - Dificultades con el sueño (R2) - Irrascibilidad (R3) - Pensamientos negativos (R4) - Agitación física (R5) 	Cuestionario de Estrés Académico: Subescala de Respuestas (R-CEA)
Estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Afrontamiento mediante el pensamiento positivo (AF1) - Afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social (AF2) - Afrontamiento mediante la planificación y la gestión de los recursos personales (AF3) 	Cuestionario de Estrés Académico: Subescala de Afrontamientos (A-CEA)

Tabla 2. Operativización de variables de estudio

3.1. Estresores académicos

El cuestionario sobre estrés académico en base al análisis de estresores (E-CEA) consta de 54 ítems, divididos en los nueve niveles que aparecen en la tabla 2.

El primer factor está constituido por doce ítems referidos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores y que se ha denominado “Deficiencia metodológica del profesorado”. En el segundo factor, referido como “Sobrecarga del estudiante”, se agrupan diez ítems relacionados con la percepción acerca de las excesivas demandas académicas la escasez de tiempo para abordarlas. En el tercer factor se integran cinco ítems relacionados con todo tipo de intervenciones ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, realizar una exposición, etc.), por lo que se ha considerado adecuado denominarlo como “Intervenciones en público”.



El cuarto factor reúne un total de seis ítems relacionados con un ambiente social percibido como desfavorable para el estudiante. Se incluyen cuestiones como la falta de apoyo de los compañeros, la ausencia de un buen ambiente en clase, o la excesiva competitividad existente en clase. Por consiguiente, se ha decidido referirse a este factor como “Malas relaciones sociales en el contexto académico”. Un quinto factor, constituido por cinco ítems del tipo “No sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo” o “Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el esfuerzo desarrollado”, permite poner de manifiesto la percepción de “Falta de control sobre el propio rendimiento académico” por parte del estudiante. El sexto factor, denominado “Carencia de valor de los contenidos”, reúne un total de cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc. Bajo el séptimo factor se agrupan cinco ítems del tipo “No sé cómo hacer bien las cosas” o “No creo que pueda lograr los objetivos propuestos”. Este factor es muy próximo al quinto, si bien en este caso más que la falta de control sobre su rendimiento el estudiante manifiesta sentirse perdido y poco capaz para hacer frente a las demandas académicas. Por ende, se ha considerado adecuado referirse al mismo en términos de “Baja estima académica”. El octavo factor está constituido por cuatro ítems que hacen referencia a los “Exámenes” (hablar sobre ellos, prepararlos, su proximidad, etc.). Finalmente, el noveno factor está formado únicamente por tres ítems referidos a la “Imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico” (opinar sobre el procedimiento de evaluación o sobre la metodología de enseñanza y elegir materias).

3.2. Respuestas de estrés

El cuestionario sobre estrés académico en base al análisis de las respuestas de estrés (R-CEA) consta de 22 ítems, divididos en los cinco niveles que aparecen en la tabla 2.

El primer factor, “Agotamiento físico”, está formado por cinco ítems que recogen aspectos tales como “En las últimas semanas noto que tengo menos energía”, “En las últimas semanas me canso con facilidad”, etc. El factor sobre “Dificultades con el sueño” agrupa a cinco ítems que pretenden evidenciar las dificultades que el estudiante puede presentar en relación con el sueño, desde problemas para quedarse dormido a la ausencia de un descanso reparador o las interrupciones del sueño durante la noche. El factor sobre la “Irrascibilidad” presenta cuatro ítems referidos a la facilidad para irritarse y son del tipo “Me enfado con facilidad” o “Estoy irritable”. El cuarto factor, “Pensamientos negativos” está compuesto por cuatro ítems que aluden al mantenimiento de pensamientos negativos sobre uno mismo, tales como “Tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos” o “Me siento menos útil y capaz”. Por último, el quinto factor, “Agitación física”, presenta cuatro ítems que indagan sobre las respuestas físicas del estudiante relativas a “Me noto acelerado”, “Estoy agitado” o “Me muevo demasiado sin necesidad aparente”.

3.3. Estrategias de afrontamiento

El cuestionario sobre estrés académico en base al análisis de las estrategias de afrontamiento (A-CEA) consta de 23 ítems, divididos en los tres niveles que aparecen en la tabla 2.

El primer factor, sobre “Afrontamiento mediante pensamiento positivo” está compuesto por nueve ítems y pone de relieve su carácter cognitivo y forma de afrontamiento activo dirigida a crear un nuevo significado de la situación del problema, tratando de resaltar los aspectos positivos o activando expectativas positivas y que reconocemos como una estrategia de reevaluación incluyendo frases como “Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos”, “Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo”, etc. Siete ítems forman el segundo factor, “Afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social”, midiendo la tendencia del estudiante a



realizar acciones encaminadas a buscar en los demás información y consejo sobre cómo resolver el problema (apoyo social) o también apoyo y comprensión para la situación emocional en la que se encuentra (apoyo social emocional), un afrontamiento de tipo conductual y activo. Por último, el tercer factor, “Planificación y gestión de recursos personales”, consta de siete ítems referidos a estrategias de afrontamiento dirigidas directamente a la movilización de estrategias con el propósito de alterar la situación problemática implicando una aproximación analítica y racional. En este caso, el afrontamiento se dirige al análisis de la dificultad y al subsiguiente desarrollo y supervisión de un plan de acción para su resolución. Integran este factor frases del tipo “Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo” o “Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo”; subyaciendo en todas ellas el carácter conductual y activo de este tipo de afrontamiento.

4. Resultados

El estudio descriptivo que se desarrolla alrededor del proceso de estrés académico en las variables de estresores académicos, respuestas de estrés y estrategias de afrontamiento (tabla 2) ha implicado un análisis exploratorio de los datos del estudio; empleándose para ello los siguientes estadísticos: indicadores de tendencia central (media y error típico de la media) e indicadores de dispersión (varianza, desviación típica, rango, mínimo y máximo). Los indicadores de dispersión obtenidos presentan valores relativamente bajos, lo cual indican que las puntuaciones medias obtenidas están agrupadas en torno a la media, otorgando validez estadística al presente estudio.

En las tablas 3, 4 y 5 se muestran los datos relativos a las puntuaciones medias para cada una de las subescalas analizadas, en función del sexo y de la titulación: estresores académicos en la tabla 3, respuestas de estrés en la tabla 4, y estrategias de afrontamiento en la tabla 5. Este estudio complementa al presentado en Graciani y Trujillo (2012) en el que, tras analizar estas variables en función de la titulación y del curso (primero y segundo) se pudo concluir que la titulación de Grado en Ingeniería Electrónica Industrial soporta el nivel de estrés más elevado.

TITULACION DE GRADO	SEXO	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
INGENIERIA MECANICA	Hombre	3,2885	3,1177	2,9957	2,5690	3,1639	2,8764	3,0549	2,9905	2,7568
	Mujer	3,6746	3,5619	3,5619	2,5063	3,6698	3,1190	3,6643	3,5119	2,7302
INGENIERIA ELECTRICA	Hombre	3,2513	3,1733	2,6984	2,5384	3,0159	2,9524	3,0246	3,1349	2,6720
	Mujer	3,4500	3,5160	3,0720	2,8090	3,3987	3,2188	3,5073	3,5400	2,9306
INGENIERIA ELECTRONICA INDUSTRIAL	Hombre	3,5207	3,2832	2,7846	2,8840	3,3608	3,2843	3,4324	3,1394	3,0163
	Mujer	3,9808	3,7923	3,5077	2,8077	3,7026	3,5577	3,7282	3,5577	3,2051
INGENIERIA EN DISEÑO INDUSTRIAL Y DESARROLLO PRODUCTO	Hombre	3,1098	3,1030	2,7030	2,3207	3,0273	2,9672	2,9212	2,8144	2,3384
	Mujer	3,5663	3,3265	3,3500	2,4598	3,3324	2,9289	3,4324	3,2353	2,6765

Tabla 3. Análisis descriptivo del grado de estrés generado por cada estresor académico en función del sexo y de la titulación



TITULACION DE GRADO	SEXO	R1	R2	R3	R4	R5
INGENIERIA MECANICA	Hombre	3,2343	2,7071	2,8320	2,9512	2,7839
	Mujer	3,5333	2,8381	3,1190	3,1270	2,8254
INGENIERIA ELECTRICA	Hombre	3,3373	2,6563	2,9087	3,0185	2,8254
	Mujer	3,7130	3,2667	3,5729	3,5313	3,3299
INGENIERIA ELECTRONICA INDUSTRIAL	Hombre	3,5627	3,0314	3,2353	3,2255	3,0735
	Mujer	3,8821	2,4000	3,0577	3,1346	2,8974
INGENIERIA EN DISEÑO INDUSTRIAL Y DESARROLLO PRODUCTO	Hombre	3,2394	2,3303	2,4470	2,7500	2,3750
	Mujer	3,8000	3,4000	4,5000	4,2500	4,2500

Tabla 4. Análisis descriptivo del grado de estrés generado por cada respuesta de estrés en función del sexo y de la titulación

TITULACION DE GRADO	SEXO	AF1	AF2	AF3
INGENIERIA MECANICA	Hombre	2,8365	2,8444	2,7917
	Mujer	2,6726	2,9546	2,7891
INGENIERIA ELECTRICA	Hombre	2,8330	2,8394	2,8522
	Mujer	2,8241	3,3036	2,8323
INGENIERIA ELECTRONICA INDUSTRIAL	Hombre	3,0408	3,2388	3,2241
	Mujer	3,0427	3,2875	3,1209
INGENIERIA EN DISEÑO INDUSTRIAL Y DESARROLLO PRODUCTO	Hombre	3,1526	3,0498	3,0693
	Mujer	2,6144	2,8155	2,6144

Tabla 5. Análisis descriptivo del grado de estrés generado por cada estrategia de afrontamiento en función del sexo y de la titulación

Como puede apreciarse en las tablas anteriores, un elevado número de variables superan el teórico punto medio de la escala (correspondiente a una puntuación de 3, dado que la escala oscila entre 1, "Nunca", y 5 "Siempre"). Ello quiere decir que el estrés percibido para cada situación es, en líneas generales, elevado.

Si se selecciona la titulación, como objeto de estudio, puede comprobarse nuevamente, al igual que ocurrió en Graciani y Trujillo (2012), que, en líneas generales, la titulación de Grado en Ingeniería Electrónica Industrial sigue soportando el mayor nivel de estrés. Esto puede justificarse por el hecho de que esta titulación estuvo presente durante varios cursos en las denominadas experiencias piloto de adaptación al EEES, en donde se intentaba poner en juego los factores y las metodologías que vertebran los nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje en el EEES. Por ello, el profesorado



implicado en la docencia en esta titulación ya cuenta con cierta andadura en el nuevo marco universitario, llevando a cabo de forma más fidedigna la docencia en el nuevo entorno.

Por otra parte, si la selección como objeto de estudio es el sexo, a tenor de los resultados mostrados en las tablas 3, 4 y 5, se puede ratificar que las mujeres padecen mayores niveles de estrés que los hombres, corroborado en estudios similares en otras ramas del saber (Casuso, 2011), lo cual puede venir motivado por la propia naturaleza de hombres y mujeres, diferencias fisiológicas, que hacen que ante la misma situación, las mujeres padezcan un mayor nivel de estrés que los hombres.

5. Conclusiones. Futuras líneas de investigación

Por todos es conocido que la nueva situación académica universitaria, con la consiguiente implantación de nuevas metodologías, obliga a los alumnos a hacer un gran esfuerzo por acomodarse a una situación de aprendizaje muy diferente a la que hasta este momento conoce, dado que la enseñanza se centra en el aprendizaje autónomo del alumno, Ello redundará en un aumento considerable de los niveles de estrés en los alumnos universitarios, provocados por el enfrentamiento a estas nuevas situaciones.

Se hace necesario, a raíz del estudio presentado, facilitar al estudiante de nuevo ingreso, buscador de su propio conocimiento y principal responsable de su aprendizaje, de las herramientas básicas para que la adaptación al nuevo contexto universitario sea lo más exitoso posible. De esta forma, podría conseguirse una vinculación psicológica positiva en los estudiantes frente a posibles situaciones de estrés que muy comúnmente van a encontrarse a lo largo de su trayectoria profesional.

En este sentido, se puede concluir en este trabajo con la propuesta de analizar, dentro del mismo contexto universitario del EEES, pero en otras ramas del saber, la comparativa entre los resultados mostrados en este trabajo y los obtenidos en las otras ramas, para corroborar si, independientemente de la rama del saber, el nuevo modelo de enseñanza provoca elevados niveles de estrés en los alumnos. En este caso, se plantea la posibilidad de la elaboración de un posible manual de ayuda al objeto de disminuir el nivel de estrés de los estudiantes. Del mismo modo, puede complementarse este estudio con el análisis del estrés percibido por los profesores, en este nuevo contexto de praxis universitaria.

Referencias Bibliográficas

- BARRAZA, A. (2005). El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior, Hermosillo. *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- BARRAZA, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicológica Científica*. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/>
- CABANACH, R., VALLE, A., PIÑEIRO, I., RODRÍGUEZ, S. y GARCÍA, M. (2008). Cuestionario de estrés académico: construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro*.
- CARLOTTO, M. S., CAMARA, S. G. y BRAZIL, A. M. (2005). Predictores del síndrome de burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1, 195-205.
- CASUSO, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. Málaga: SPICUM.
- CELIS, J., BUSTAMANTE, M., CABRERA, D., CABREBA, M., ALARCÓN, W. y MONGE, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30.



- GRACIANI, M. O. y TRUJILLO, F. D. (2012): Estrés académico en estudiantes de Grado en las ingenierías industriales. *III Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en las Titulaciones Técnicas*, 341-346.
- MISRA, R. y MCKEAN, M. (2000). College' students academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- MOSCOSO, M. S. (1998). Estrés, salud y emociones: estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, 3, 47-8.
- MUÑOZ, F. J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- POLO, A., HERNÁNDEZ, J. M. y POZO, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2, 159-172.
- PEIRÓ, J. (2005). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- VIÑAS, F. y CAPARRÓS, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Psicología.com*, 4.

Reseña Curricular de la autoría

La profesora **María Olvido Martín Graciani** lleva más de treinta años dedicada a la docencia y a la investigación. Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre la temática del estrés en los alumnos de ingeniería, a raíz de la implantación de las nuevas titulaciones de Grado. Actualmente es vocal del Colegio de Peritos e Ingenieros Técnicos Industriales de Málaga, cargo que ostenta desde hace diez años.

Durante su larga etapa en la universidad, ha dedicado más de quince años a tareas de gestión, tanto en el equipo rectoral de la Universidad de Málaga, como en el equipo de dirección de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Málaga, centro en el que ejerce su docencia y su investigación.

Posee la titulación de Ingeniero Técnico Industrial, así como un máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento.

El profesor **Francisco David Trujillo Aguilera** comenzó a realizar su tarea docente e investigadora en el año 1997. Es Doctor, por la Universidad de Málaga, y centra su investigación en el diseño de sistemas electrónicos; las redes y tecnologías radio; y la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en la docencia en el ámbito de las ingenierías.

Ha sido Subdirector de Ordenación Académica de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Málaga, participando activamente en la elaboración de los nuevos planes de estudio acordes a los paradigmas del Espacio Europeo Superior de Educación.



PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS PARA MAYORES. UNIVERSIDAD Y MAYORES

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de vida y Medio Ambiente

Moreno-Crespo, Pilar A.

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA pamorcre@upo.es

Cruz-Díaz, María Rocío

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mrcrudia@upo.es

Resumen: El encuentro con una población envejecida nos hace sino re-plantear nuevos retos a una “sociedad del conocimiento” que debe responder a una nueva “etapa vital” que puede extenderse más allá de veinte años y a una población en condiciones de calidad de vida satisfactorias. Hacemos referencia a una población de “adultos mayores” dispuestos a reclamar instrumentos y herramientas para abordar una longevidad lejos de la dependencia, una vida libre de incapacidad. El envejecimiento se encuentra directamente relacionado con la teoría de la actividad y desde organismos internacionales como la OMS se potencia un “envejecimiento activo” que mantenga en óptimas condiciones todas las facetas de las personas, sean psicológicas, cognitivas, afectivas, de movilidad, etc. Las respuestas no se han dejado esperar de mano de una serie de acciones y programas que pretenden fomentar a partir de acciones gerontológicas, por un lado, y formativas por otro, los principios de la educación permanente y el Life long Learning facilitan la generación de programas socioeducativos para personas mayores. Entre ellos, toman especial relevancia los programas universitarios para las personas mayores.

Palabras Clave: programas universitarios, mayores, formación permanente, participación, socioeducativo.



Rasgos “envejecidos” del contexto sociodemográficos

El mundo envejece cada día más. Las canas son la norma en una población donde la infancia ha dejado de serlo. En una España con 7.531.826 personas mayores de 64 años, que representa el 16,7% de la población total (datos extraídos de Del Barrio y Abellán, 2009), nos encontramos con una población envejecida que se encuentra frente a una nueva etapa vital que puede superar la veintena de años, en condiciones de calidad de vida satisfactorias y con los retos e inquietudes que se han experimentado en etapas anteriores.

En todo caso, Andalucía marca la diferencia en el envejecimiento nacional. Destacamos como característica que el porcentaje de personas mayores de 64 años (14,6%) la sitúan como una de las Comunidades Autónomas más jóvenes junto a la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia, Illes Balears, Canarias, Ceuta y Melilla (Figura 1). Si reparamos en los términos absolutos, debemos afirmar que posee el mayor número de personas mayores junto a Cataluña y un índice de natalidad superior a la media nacional. Por otro lado, en la Comunidad Autónoma de Andalucía encontramos una de las mayores poblaciones de toda España (16,7%) con un total de 7.531.826 habitantes habiendo aumentado desde 1991 hasta el 2007 en 2,9% (Figura 2). Es decir, Andalucía es una región con una población relativamente joven, que tiende a ralentizar en cierta medida el proceso de envejecimiento de su población, pero que en términos absolutos, supera el millón de personas mayores de 64 años.

Comunidades Autónomas	65 y más años			
	Total		Varones	Mujeres
	Absoluto	%		
España	7.531.826	16,7	3.189.968	4.341.858
Andalucía	1.179.308	14,6	502.466	676.842
Aragón	261.415	20,2	113.138	148.277
Asturias (Principado de)	235.518	21,9	95.970	139.548
Balears (Illes)	141.054	13,7	61.103	79.951
Canarias	251.953	12,4	111.524	140.429
Cantabria	106.383	18,6	44.089	62.294
Castilla y León	569.338	22,5	245.265	324.073
Castilla-La Mancha	361.501	18,3	159.371	202.130
Cataluña	1.183.628	16,4	496.636	686.992
Comunitat Valenciana	793.917	16,3	345.340	448.577
Extremadura	207.018	19,0	88.592	118.426
Galicia	598.283	21,6	247.710	350.573
Madrid (Comunidad de)	875.550	14,4	354.031	521.519
Murcia (Región de)	191.432	13,8	83.130	108.302
Navarra (Comunidad Foral de)	105.720	17,4	45.126	60.594
País Vasco	397.132	18,5	165.151	231.981
Rioja (La)	56.713	18,4	24.564	32.149
Ceuta	8.572	11,2	3.692	4.880
Melilla	7.391	10,6	3.070	4.321

Figura 1: Tabla de Población de 65 y más años y según sexo, por Comunidades Autónomas, 2007.

Fuente: del Barrio y Abellán (2009).

INE: INEBASE: Revisión del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2007.

Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia. INE, mayo 2008.



Años	España			Andalucía					
	Total	65 y más años		Total		65 y más años		80 y más años	
	Absoluto	Absoluto	%	Absoluto	%*	Absoluto	%	Absoluto	%
1991	38.872.268	5.370.252	13,8	6.940.522	17,9	813.761	11,7	161.676	2,3
2007	45.200.737	7.531.826	16,7	8.059.461	17,8	1.179.308	14,6	284.738	3,5

Figura 2: Tabla de Evolución de la población mayor (España-Andalucía), 1991-2007

Fuente: Díaz Martín (2009b) * Porcentaje sobre el total de España.

1991: INE: Censo de población y viviendas 1991. Consulta en noviembre de 2008.

2007: INE: INEBASE: Revisión del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2007. Consulta en noviembre de 2008.

Al igual que la tendencia que están experimentando los países desarrollados, la pirámide poblacional andaluza está disminuyendo por la base aunque no al ritmo del resto de España. Como vemos, la pirámide comienza a tomar la forma de punta de lanza al estrecharse por la base, alargarse por el aumento de la esperanza de vida tendiendo el extremo en forma de punta a ser más ancho y a situarse cada vez en una franja de edad más elevada (Figura 3) Según los datos aportados por la Junta de Andalucía, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social en el *Libro blanco del envejecimiento activo (LBEA)* (2010: 35): “[...] la evolución de las pirámides de la población andaluza durante el último siglo ponen de relieve los profundos cambios que ha ido registrando su estructura por edad”.

En el mismo documento, se analiza profundamente la sociodemografía de los adultos mayores andaluces, estudio donde se afirma que existe especial relevancia en el estado civil del mayor como fenómeno que nos facilita la comprensión de este colectivo, el cual ha evolucionado desde la viudedad como norma hasta la actualidad en la que encontramos que, por cada dos personas casadas, hay una viuda. Por lo cual, afirmamos que la tendencia es que según avance la edad predomine el matrimonio en ellos y la viudedad en ellas. Siguiendo al LBEA (2010), se hace destacable recordar que un alto porcentaje de personas mayores carece de instrucción académica (62%, de las cuales un 15,86% carecían de habilidades de lecto-escritura). El reparto de la proporción restante se distribuye del siguiente modo: 23% con formación de primer grado, 12% con formación de segundo grado y 3,43% con formación de tercer grado. Resaltamos que la incidencia del bajo nivel académico afecta más a las mujeres.

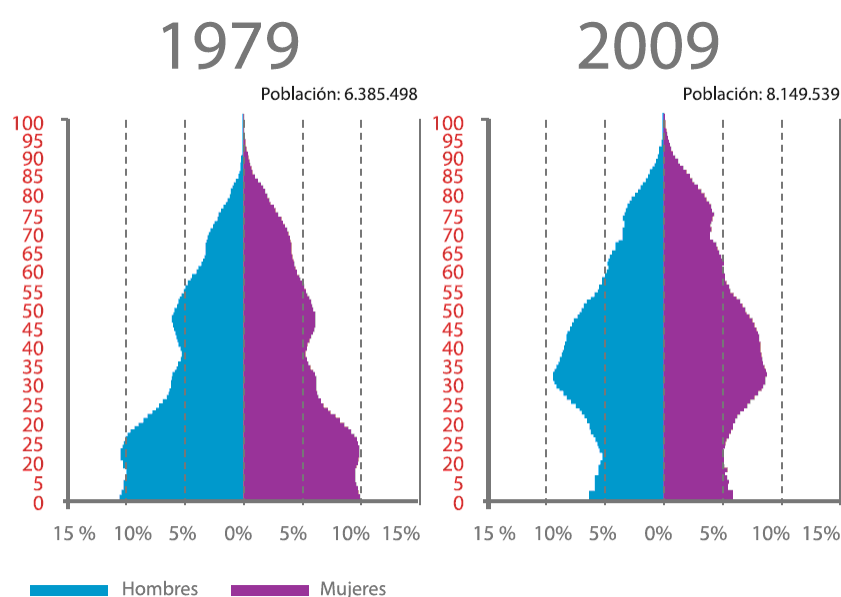


Figura 3: Evolución en los últimos 30 años de las pirámides de población de Andalucía

Fuente: Instituto de Estadística de Andalucía (IEA) cit. en el LBEA.



Nos hacemos eco de la *Organización Mundial de la Salud* cuando afirma que el envejecimiento de la población es, en cualquier caso, un éxito y uno de los mayores triunfos de las sociedades y en concreto de sus políticas de salud pública y desarrollo y participación social. Paradójicamente este triunfo impone unas mayores exigencias socioeconómicas que permita responder a los derechos y necesidades que conlleva. De ahí que las personas mayores hayan provocado un desafío importante dentro del contexto general de nuestras sociedades contemporáneas, y tienen que ser estudiadas y comprendidas como tales y como grupo específico, a la vez que estudiado.

Con el envejecimiento de la población y, por lo tanto, el aumento de la esperanza de vida nos encontramos con una población de mayores de 64 años, compuesta en su mayoría por personas que aún podemos considerar jóvenes a niveles biológicos, psicológicos y sociales. El aumento de adultos mayores y de su creciente longevidad acrecienta progresivamente su vulnerabilidad a padecer algún tipo de dependencia. Por ello cobra importancia la *promoción del envejecimiento activo y la calidad de vida*, que prolongan la esperanza de vida y, lo que es más importante, la esperanza de vida libre de incapacidad (EVLI).

Para ello, destacamos aquellas líneas de actuación centradas en procesos sociales, pedagógicos, psicológicos y biológicos que Moreno Crespo (2011), destaca como relevantes en la promoción del envejecimiento activo para incidir en una longevidad con calidad de vida:

- Promover y favorecer la formación continua y permanente.
- Aumento de la atención sociocomunitaria y sociocultural.
- Favorecer la participación en la comunidad.
- Aumento de las ofertas culturales, artísticas y creativas.
- Diversidad en las ocupaciones para el ocio y tiempo libre.
- Informar y formar sobre actividades altruistas, asociacionistas, solidarias y de voluntariado.
- Potenciar el reconocimiento social del rol del adulto mayor en la comunidad.
- Promover el estado de satisfacción y el contentamiento con uno mismo.

Longevidad, con calidad de vida y educación permanente

Podemos afirmar que el adulto mayor es un sujeto de estudio joven, ya que las primeras investigaciones a las que se somete se practican tras la Segunda Guerra Mundial. En relativamente poco tiempo se han consumado grandes avances científicos en gerontología, pero debemos destacar que adquiere relevante importancia en la última década, el hecho de vivir más y en las mejores condiciones posibles. En la misma línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS), destaca que envejecimiento activo es *“el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”*. El avance ha sido significativo a todos los niveles, por lo que compartimos la visión de Torres (2005: 52) cuando señala que:

“En nuestra sociedad el papel de los mayores ha cambiado, las mejoras en las expectativas vitales hace que sea una etapa más de la vida, teniendo una mayor necesidad de participar activamente en la comunidad y de continuar su desarrollo personal”.



El envejecimiento activo se encuentra ligado a la *Teoría de la actividad* (Havighurst, 1987) y a la *Teoría de la continuidad* (Atchey, 1972). Estas teorías se fundamentan básicamente en el hecho de encontrarse con una actitud activa ante la vida, lo que engloba mantenerse participativo en la comunidad, intelectualmente, físicamente, etc. Por lo cual, destacamos que el envejecimiento activo se relaciona con una armonía positiva entre salud, seguridad, participación social y, añadimos, *la ilusión por la vida misma*. Prieto Jiménez y Moreno Crespo (2009: 2) indican que existe una relación directa entre la actividad, ya sea física, cognoscitiva, emotiva o espiritual, y el envejecimiento satisfactorio, comprendiendo que éste se produce cuando: “[...] establecer patrones de actividad que mejoren el estado físico y/o mental, pero también la sensación de contentamiento con uno mismo y su entorno, favoreciendo un envejecimiento saludable y una promoción de la longevidad”. Para todo docente y educador, la vida no tiene edad en la que dejar de formar muy al contrario, siguiendo las palabras de Paul Lengrand (1973):

“La única cosa provechosa que un educador puede hacer por otro hombre y concretamente, por un adulto (mayor), consiste en facilitarle los instrumentos y colocarle en situaciones en las que pueda, a partir de los elementos de su propia condición, de lo cotidiano de sus experiencias, de sus luchas y de sus fracasos, construirse un saber propio y una reflexión personal, y con un esfuerzo progresivo tomar posesión de los elementos de su personalidad, ocupando sus dimensiones y dándole una forma y una expresión”.

En relación a los términos “calidad de vida” y “envejecimiento activo” re-afirmamos que existe una estrecha relación. Sin embargo, a la hora de recabar información sobre la “promoción de la calidad de vida en el envejecimiento activo”, más que una definición, lo que encontramos son diversas recomendaciones formuladas desde diversos expertos en la materia (Moreno Crespo, 2011). Sea como fuere, la promoción de la educación permanente es un aspecto a tratar en todos. Por este motivo, comprendemos necesario dedicar un espacio a la perspectiva pedagógica teniendo presente la importante relación que existe entre la educación permanente y el envejecimiento satisfactorio, y como consecuencia de esta reciprocidad, se promueve el mantenimiento y mejora de las capacidades cognitivas junto con otros beneficios derivados de la participación en actividades formativas, como pueden ser: el estado físico, el estado emocional y social de la persona mayor, así como una mejora en la percepción de su propia calidad de vida.

Si actuamos como meros observadores y observadoras interesadas por identificar los aspectos más destacados “en la calidad de vida” de las personas en su quehacer cotidiano, en su historia de vida, posiblemente, ajenos a cualquier instrucción teórico-filosófica, nos encontraremos frente a unas “adecuadas o no”, “estables o inestables”, “socialmente aceptadas o estereotipadas”, en definitiva nos identificaremos con personas de mayor edad que, día a día, también y como todos, se enfrentan entre otras circunstancias a unos vínculos y/o relaciones sociales (Cruz, 2001): Relaciones de amistad y/o sentimentales; y de trabajo..., entre otras muchas y queriendo englobar en estas tres todo el catálogo de relaciones de una vida. Los y las especialistas aseguran que no existen las estandarizadas y típicas -típicas- crisis de edad, sino que en su caso..., en muchas ocasiones, se reiteran patrones de conducta que logran el efecto de etiquetar cada período por el cual se pasa. Es decir, se entiende que no se pasa de forma estandarizadas por “crisis en nuestra cronología de vida” sino por etapas de adaptación y/o desadaptación a las exigencias sociales y a los múltiples roles que se desempeñan en los entornos sociales más cercanos a lo largo de nuestra vida.

Esa actitud, bien se merece una norma o pauta estándar a la que acogerse, por eso se propone afirmar que desde la perspectiva de los formadores y las formadoras y, con objeto de alcanzar el desarrollo de la persona..., *toda actuación formativa que tiende a facilitar conocimientos y destrezas a las personas en edad postescolar, así como a promover en ellas actitudes y comportamientos valiosos orientados a propiciar perfeccionamiento personal y profesional y la participación social...* Se



convierten en objetivos del *Life Long Learning* (LLL) y de la máxima “el ser humano en un continuo hacerse” como traducción no literal a la Educación a lo largo de la vida que, no inventase el tan mencionado organismo de la UNESCO sino que se adoptase de modelos platónicos (427-348 a. J.C.) y su educación hasta los cincuenta años; de Comenio (1592-1670) y su educación como “continuidad, integralidad y universalidad”; o de los Ilustrados franceses con Condorcet a la cabeza que en su *Informe de la Asamblea Nacional* (1792), incidiesen ya en: la prolongación de los procesos educativos; para todas las edades; y de carácter integrador (conocimiento a través de la acción).

Los *principios educativos* de esta concepción *Life Long Learning* (LLL) pasan por tres rasgos básicos:

1. *Carácter vitalicio de la educación:*

- a. Educabilidad de la persona en cualquier etapa (desde el principio hasta el final) Existencia igual a proceso permanente de formación.
- b. Extensión vertical de la educación.
- c. Extensión articulada de la educación (integrada en la propia existencia humana).

2. *Unidad y globalidad:*

- a. Todos los niveles y modalidades educativos.
- b. Extensión horizontal. En multitud de situaciones y ámbitos (no solo en la escuela).
- c. Nuevo estilo educativo:
 - I. Aprender a aprender.
 - II. Autoaprendizaje.

3. *Universalidad:*

- a. Nuevas oportunidades: derecho a la educación.

El Indicador ELLI (*European Lifelong Learning Index*), consultable en la dirección web, http://www.icde.org/European+ELLI+Index+2010.b7C_wIDMWi.ips expresa el estado del aprendizaje permanente en Europa, teniendo en consideración una amplia gama de actividades en los ámbitos educativo, comunitario, laboral y del hogar; y desde ópticas como la educación formal, el aprendizaje profesional, el desarrollo personal y el de la cohesión social, entre otros. En este índice de valoración global (Figura 4) ubica a España en una situación similar de 46 puntos, en relación con la media europea de 45 puntos y con los países más avanzados del entorno comunitario (Dinamarca, 76 puntos; Holanda 66 puntos y Finlandia, 65 puntos).



Estado de situación del aprendizaje permanente en Europa (European Lifelong Learning Index)

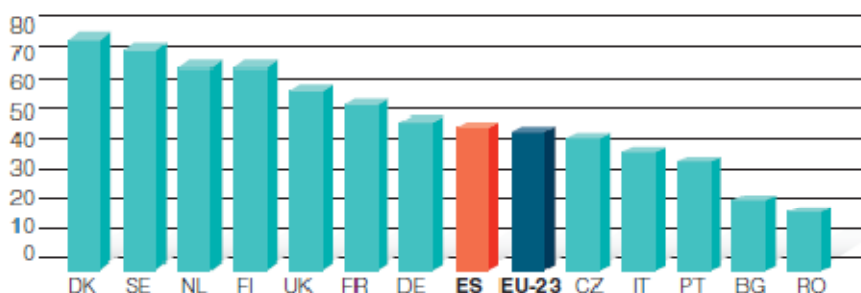


Figura 4: Tabla del Estado de situación del aprendizaje permanente en Europa

Fuente: European Lifelong Learning Index, 2010.

Para los no teóricos y si mas prácticos, la reflexión obligada pasa por formularse una serie de preguntas, quizás las mas acertadas por reiteradas sean, ¿es una forma esta de combatir la exclusión socioeducativa? (Cruz y García, 2011). Y ¿porque?, ¿acercamos a las personas a su problemática de vida?, ¿realmente ayudamos a “vivir” un poquito mejor? -entiéndase ese poquito como estabilidad, adaptación, competencias, respuestas, actitudes...-. Toda dedicación formativa (nacional e internacional), de las personas adultas durante la primera década del siglo XXI ha estado dirigida a:

- Responder a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento.
- Desarrollar una ciudadanía activa y comprometida.
- Potenciar la educación en valores como eje del desarrollo humano en todas sus dimensiones.

Iniciativas y programas socioeducativos para personas mayores

En los años sesenta se comenzó a hablar de la necesidad de una educación a lo largo de la vida, y también a lo ancho (*Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de Educación*, 1967, Virginia), es decir, se planteó que la escuela no podía proporcionar toda la formación que requerían los ciudadanos. Y es por ello que refieren es este foro, por primera vez, la necesidad de desarrollar otras modalidades de formación -as denominadas no formal e informal-. Éstos serán los mimbres de la *educación permanente*, de la que, posteriormente se nutrirá el *aprender a lo largo de la vida*. Fruto de esta corriente, se creó la primera Universidad de la Tercera Edad en Francia (Toulouse) en 1973 que constituyó *la primera generación de programas socioeducativos para personas mayores*.

En el ámbito de la gerontología también se produjeron aportaciones positivas en esta línea, pues en la *I Asamblea Mundial del Envejecimiento* en Viena en 1982 (para mas información consultar la web <http://www.gerontologia.org/portal/noticia.php?id=1550>), se reconoció la dimensión educativa en la vejez y la importancia de la educación en diversas dimensiones que afectan directamente a la calidad de vida de la persona, como la salud o el ocio. De este modo, fue consolidándose la idea de que la educación no debía entenderse como una segunda oportunidad educativa, sino como una verdadera formación integral (UNESCO, 1985). Así se explica que, en la segunda mitad de los años setenta *crystalizara la segunda generación de programas socioeducativos para personas mayores*. Las conferencias sobre salud o higiene dan paso a formatos educativos más extensos (jornadas, cursos). Es la expansión en las Universidades de programas para personas mayores cuyos contenidos se abren a otros campos, y serán profesionales de cada disciplina quienes los impartan.



En España, este proceso es mucho más reciente, pues habrá que esperar a que la democracia genere una explosión de la vida político-social capaz de propiciar el desarrollo de políticas gerontológicas que ofrecen, poco a poco, multitud de programas sociales, sanitarios, socio sanitarios, de ocio, cultura o de participación social. En los años ochenta se produce la expansión de los *Centros de Educación de Personas Adultas* (EPA), se dotaron de espacios propios y ampliaron extraordinariamente sus contenidos y horarios. Aumentaron los adultos mayores que participaban en actividades educativas y se generaron nuevas ofertas de actividades en estos ámbitos. Surgieron programas todavía vigentes hoy, como las Aulas de la Tercera Edad, entidades y programas de voluntariado, iniciativas intergeneracionales, junto a multitud de propuestas en Centros Sociales, Cívicos y Casas de Cultura y, los Programas Universitarios para Mayores (PUMs). Al mismo tiempo, se expandieron las Universidades Populares (UUPP) -nacidas a principios del siglo pasado en Oviedo, 1901 <http://www.universidadespopularescr.org/> - relacionados con la mejora de la calidad de vida de las personas y la comunidad, basando su intervención en propuestas de educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida. Así, comienzan a dar sus primeros pasos los programas socioeducativos para personas mayores que, desde ese primer momento, desempeñaron un papel clave en la formación permanente y en la dinamización sociocultural de los adultos mayores.

En este contexto, se consolida en Europa *la tercera generación de programas socioeducativos para personas mayores* y no sólo se amplían temas y programaciones, sino que se propone que generen conocimiento, lo difundan y participen en aprendizajes autodirigidos y en proyectos de investigación. El impulso que supuso el Programa Educativo Europeo Sócrates (y en concreto, la Acción Grundtvig http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_es.htm) fue indudable en la promoción e implantación de estas acciones socioeducativas con mayores.

Potenciar el aprendizaje permanente en las universidades: los PUMs

Las Universidades se han incorporado a la dinámica del aprendizaje permanente, ofertando cada vez más formación para la actualización de competencias de sus egresados, o de aquellas personas que desean adquirir nuevas competencias de nivel universitario. Esta oferta de las Universidades ha de ser flexible, sin que necesariamente conduzca a una titulación oficial. En particular las universidades han establecido en las últimas dos décadas programas para mayores de 55 años dirigidos al fomento de la inclusión y cohesión social para todas las edades, al tiempo que fomentan la solidaridad intergeneracional. Desde el *Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender* y en aplicación de su Objetivo Estratégico 5, se hace prioritario promover la expansión de estas ofertas formativas, su reconocimiento y su coordinación, especialmente con otras en el ámbito local para el uso compartido de instalaciones, materiales y profesores. Del mismo modo incide el documento (Objetivo estratégico 8), en establecer mecanismos para la mejora de la calidad y la evaluación periódica de la implementación de las políticas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, con participación de todos los agentes implicados.

El movimiento de implantación y puesta en marcha de proyectos de formación universitaria arranca en los años 50, tendencia progresiva que queda recogida tanto por el *Plan Gerontológico Nacional* como en el *Plan Andaluz de Servicios Sociales* y, más concretamente es en, el art.31 de la *Ley 6/1999 de 7 de julio, de Atención y Protección de las Personas Mayores*, donde se establece que para la formación de las personas mayores, se promoverá la organización por parte de las Universidades andaluzas de aulas de formación, cursos de perfeccionamiento y otras actividades formativas dirigidas a personas mayores, con independencia del nivel académico obligatorio para acceder a la educación en determinadas materias, y sin que ello comporte la obtención de una titulación académica reglada.



La Universidad no es ajena a las demandas formativas de ese sector, en la medida que responde al ideal de aprendizaje como proceso permanente y a lo largo de toda la vida. Las aulas universitarias para mayores forman parte de un movimiento ampliamente consolidado a escala nacional, donde más de una cincuenta de universidades españolas distribuidas por todo el territorio desarrollan programas universitarios para mayores. En España se contabilizan actualmente (curso 2011/2012) unos 40.000 alumnos mayores, con una media de 62 años de edad, matriculados en 58 programas universitarios para mayores que ofrecen unas 52 Universidades públicas y privadas de toda España, que también abarcan unas 220 sedes en municipios. Hasta la fecha, existen en nuestro país unas 96 asociaciones universitarias de personas mayores, vinculadas a las Universidades con distinta regulación interna (para ampliar información sobre la confederación de alumnos universitarios mayores consultar la web <http://audemac.blogspot.com.es/2010/03/caumas.html>).

La Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, a través del programa universitario de personas mayores "Aula Abierta de Mayores" desea implicarse seriamente en la promoción de un envejecimiento activo colaborando con romper el aislamiento social, favorecer la autonomía y calidad de vida de los mayores y, fomentar las relaciones intergeneracionales entre "nuestros alumnos universitarios mayores" y nuestros "alumnos de grado" (para saber más consultar, entre otras, las webs <http://www.upo.es/aula-mayores/> / <http://www.facebook.com/aulaabiertamayores>). El "Aula Abierta de Mayores" de la Universidad Pablo de Olavide es un programa de formación científica, cultural y social que persigue mejorar la calidad de vida de las personas mayores de nuestra comunidad y fomentar su participación como dinamizadores sociales. En este sentido, surge de la colaboración entre varias instituciones y organismos sociales que actúan sobre el ámbito educativo y la protección de las personas mayores, orientándose especialmente a la actuación en municipios y comarcas de la provincia de Sevilla que, por su distancia de la ciudad, tienen más dificultades de acceso a la formación y participación en ámbitos universitarios.

El Programa Universitario para Personas Mayores "Aula Abierta de Mayores" de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, centra sus objetivos en:

- Ofrecer actividades socioeducativas partiendo de los intereses del alumnado.
- Facilitar un debate científico, social y cultural.
- Promover y favorecer la formación continua y permanente, con el fin de que las personas mayores puedan desarrollarse plenamente.
- Partir, para su formación, de las características psicoeducativas de aprendizaje.
- Aprovechar la riqueza cultural de las personas mayores para potenciar su autovaloración y autoestima.
- Favorecer un envejecimiento activo y satisfactorio.
- Propiciar actividades artísticas y creativas que propicien el uso del tiempo libre.
- Facilitar el voluntariado y la ayuda mutua como factores favorecedores de la solidaridad y la convivencia.
- Promover las relaciones intergeneracionales, facilitando así la tolerancia.
- Propiciar la investigación universitaria en el ámbito gerontológico.



- Favorecer la colaboración entre la Universidad y las instituciones municipales y provinciales de Sevilla.

La Universidad como institución garante de los valores universales y del patrimonio cultural; y como lugar y fuente de conocimiento, es una plataforma privilegiada para la educación durante toda la vida, ha abierto sus puertas a los adultos que quieren reanudar los estudios o comenzarlos, enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida: cultural, social, económica, de salud, política... Por eso nos gustaría transmitir que la puesta en común de ideas, reflexiones y experiencias entre las distintas universidades del país, tanto las públicas como las privadas, y las Administraciones responsables en política social, constituye un foro excepcional para homogeneizar los criterios de implantación de los programas universitarios para personas mayores, avanzar en la calidad de los mismos y, en definitiva, para contribuir a que las miles de personas mayores que participan reciban una formación mejor y más adaptada a sus necesidades e intereses.

Para finalizar

Queremos enfatizar que nos hallamos ante uno de los fenómenos más importantes de las últimas décadas que afectan a la estructura de nuestra sociedad a todos los niveles: económico, social, cultural, sanitario, familiar, etc. Cada lustro se engrosa el colectivo de adultos mayores, ampliando el número de personas que se encuentra en una etapa donde avanzar significa tener más posibilidades de encontrarse ante la debilidad física, psicológica, espiritual y/o social. El crecimiento de su peso poblacional supondrá un aumento en la presión sobre servicios especializados, políticas de actuación, programas de atención primaria, líneas de actuación socioculturales, etc.

Debemos tener presente los cambios demográficos que estamos experimentando y los que se avecinan, ya que el no estar preparados para dar respuesta a las necesidades e inquietudes de este colectivo nos puede acarrear una serie de consecuencias negativas en sociedad. Destacamos, por lo tanto, que debemos centrar nuestra atención en la adaptación de los servicios (podemos citar la "Ley de dependencia", que ha marcado un hito histórico convirtiendo en derecho la atención a las personas que padecen algún grado de dependencia"), acentuar la importancia de la participación social e incentivar como eje transversal a todas las actuaciones planificadas la promoción del envejecimiento saludable y la calidad de vida.

Ante todo lo analizado, concluimos que el proceso de envejecimiento está en marcha y debemos evolucionar con él, fomentando la calidad de vida que alargará la existencia a través de intervenciones como los Programas Universitarios para Mayores (PUMs). De este modo, promocionamos indirectamente la calidad de vida en la comunidad de origen de cada una de las personas que participan en esta experiencia, optimizando recursos, mejorando el entorno social y participativo, así como contribuyendo al perfeccionamiento del propio Estado del Bienestar.

Referencias Bibliográficas

- AMADOR MUÑOZ, L. V. y MORENO CRESPO, P. A. (2007). La formación como participación social. Envejecimiento activo y de calidad: los PUM. CID, X. M. y PERES, A. (Editores.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario*. Vigo: Universidad de Vigo.
- AMADOR, L., MONREAL, M.C. y MORENO, P. A. (2006). Feminización del envejecimiento. *Educación e igualdad de Género*. Málaga: SIPS. Libro electrónico: 1-11.
- CRUZ DÍAZ, M. R. (2001). Las Personas Adultas como agentes de construcción social a través de los 'Nuevos Movimientos Sociales'. En López Noguero, F.; Cruz Díaz, M. R. y Beltrán Ruiz, R. (Coords.): *Formación Permanente: Tendencias actuales*. Huelva, Educa-Acción: 95-102.
- CRUZ DIAZ, M. R. (2003). La transformación socioeducativa de nuestros mayores: Internet y los mayores. En Pérez Rodríguez, A. (Dir.) (2003). *Luces en el laberinto audiovisual. Luzes no*



- labirinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar-Grupo Agora, Universidad de Huelva. Libro electrónico: 1-12.
- CRUZ DIAZ, M. R. y ACOSTA SORIANO, S. (2010). Vocabulario intergeneracional. Un intercambio entre mayores y alumnos en las aulas. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 247-268.
 - CRUZ DÍAZ, M. R. y GARCÍA ROJA, A. D. (Eds.) (2011). *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de Experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
 - DEL BARRIO TRUCHADO, E. y ABELLÁN GARCÍA, A. (2009). Indicadores Demográficos. DÍAZ MARTÍN (Coord.): *Las Personas Mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Informe 2008 (Tomo 1)*. IMSERSO: Madrid
 - DÍAZ MARTÍN, R. (Coord.) (2009a). *Las Personas Mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Informe 2008 (Tomo 1)*. IMSERSO: Madrid
 - DÍAZ MARTÍN, R. (Coord.) (2009b). *Las Personas Mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Informe 2008 (Tomo 2)*. IMSERSO: Madrid.
 - JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
 - LEAL GIL, E. (2011). Jornadas sobre asociacionismo en los programas universitarios de mayores. Diez años de encuentros. Valladolid: Universidad de Valladolid. Asociación de Alumnos de la Universidad Permanente Millán Santos.
 - LENGRAND, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide/UNESCO.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): *El aprendizaje permanente en España*. Madrid: Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación.
 - MORENO CRESPO, P. A. (2011). *Mayores y Formación. Aprendizaje y Calidad de Vida*. Tesis Doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
 - MORENO CRESPO, P. A. (2010). Mayores aprendizaje: envejecimiento activo. *IX Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores. "Arte de Envejecer"*. Madrid: Ceoma.
 - PRIETO JIMÉNEZ, E. y MORENO CRESPO, P. A. (2009). Diseñando programas para nuestros mayores: el caso del Aula Abierta de Mayores. PÉREZ SERRANO, G., GARCÍA GUTIÉRREZ, J. y DE JUANAS OLIVA, A. (Eds.): *V Jornadas de Calidad de Vida en Personas Mayores. Envejecimiento Activo y Participativo*. Madrid: UNED.
 - TORRES, L. M. (2005). Posibilidades educativas para los mayores en sitios Web accesibles. *Notas. Educación de personas adultas*, nº 21, pp. 52-56.

Reseña Curricular de la autoría

Pilar A. Moreno Crespo es Doctora por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla, Master en Dirección de Centros Sociales para Personas Mayores. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España), Área de Teoría e Historia de la Educación. Implicada en labores técnicas-educativas en el Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide. Las líneas de investigación desarrolladas en relación a la educación de personas adultas y personas adultas mayores, así como educación permanente, envejecimiento activo y la calidad de vida. Ha participado en Congresos Internacionales orientados al envejecimiento activo y la calidad de vida, incluido el celebrado en 2010 en el que se presentó el Libro Blanco del Envejecimiento Activo, presentado por la Junta de Andalucía.

M^a Rocío Cruz Díaz es Doctora en Pedagogía; Licenciada en CC. de la Educación y Licenciada en Psicología; Experta en Educación de Personas Adultas (US). *Coordinadora Académica del Aula Abierta de Mayores* de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Dpto. Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Ha desempeñado labores docentes e investigadoras, vinculada a los estudios de Educación Social, Trabajo Social, Psicopedagogía y Magisterio. Ha desarrollado gestiones de Coordinación en el EEES en las titulaciones de Educación Social y Trabajo



Social. Centra sus intereses investigadoras (Agora HUM-648) en temáticas de Intervención Socioeducativa (inserción social, estudios de género, diversidad cultural, migraciones, personas adultas, mayores...), Comunicación Social e Innovación ante los Medios de Comunicación Social (Relaciones interpersonales, Habilidades sociales, Alfabetización...) y Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (competencia mediática). Miembro del Consejo Director de la *Red Iberoamericana de ASC. NODO Sevilla_UPO*, del *Centro de Investigaciones Migratorias_UHU* y de la *Cátedra Paulo Freire-España_US*, entre otros. Pertenece al Grupo Comunicar, y a la Sociedad Internacional de Pedagogía Social. Participa como investigadora en proyectos I+D+i, nacionales e internacionales. Tiene en su haber numerosas publicaciones y colaboraciones de impacto nacional e internacional, intervenciones, coordinaciones y organización de cursos, seminarios y congresos.



LA CREACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL MEDIANTE EL DEPORTE

Línea temática 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Pérez Flores, Antonio Manuel

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA amperflo@upo.es

Muñoz Sánchez, Víctor Manuel

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA vmmunsan@upo.es

Resumen: En esta comunicación, realizamos una revisión teórica sobre el concepto de capital social, su evolución histórica y su aplicación en el terreno de la investigación de las Ciencias Sociales. Para tal fin, se muestran las distintas concepciones de los autores que mayor calado han tenido en el desarrollo del concepto, a saber; Bourdieu, Coleman y Putnam. También se incluye en dicha revisión la aplicación del concepto de capital social en la Sociología del Deporte. Para ello, se muestra una revisión de las publicaciones internacionales y nacionales que se han producido sobre esta temática en los últimos años. Como conclusiones, se reflexiona sobre la importancia de la creación del capital social así como la idoneidad de la práctica del deporte como elemento para el desarrollo del capital social en nuestra sociedad. Tal desarrollo puede facilitar el surgimiento de redes de apoyo y redundar en una sociedad civil mejor organizada ante la superación de obstáculos, y por tanto, la mejora de la calidad de vida de nuestra sociedad.

Palabras claves: Capital Social, Deporte, Relaciones Sociales.



1. Introducción: desarrollo del concepto de capital social

En Sociología el interés por el concepto de capital social ha tenido un valor al alza. En la base de datos *Sociological Abstracts* se pueden localizar más de 1400 artículos referidos al término “capital social”. Este interés ha sido progresivo, ya que entre 1990 y 1994 sólo se publicaban 5 artículos al año, frente al periodo comprendido entre el año 2005 y 2007 donde ya se publicaban unos 150 artículos por año.

En sus primeras formas, el capital ha sido estudiado en la esfera económica para referirse al capital físico, es decir, un tipo de capital que genera renta y donde se contempla el trabajo y la tierra. A partir de los años 60 surge un nuevo concepto de capital, el capital humano, de la mano de economistas neoclásicos como Schultz y Becker, donde se tiene en cuenta ya no la tierra o el trabajo sino otro factor relacionado con el nivel de formación cultural y académica de las personas, así como su buen estado de salud (Moyano, 2001). Sin embargo, aún quedaban por atender otros factores no económicos que también parecían importantes a la hora de poder explicar cómo determinadas zonas situadas en la misma franja geográfica y bajo las mismas condiciones de recursos económicos, experimentan diferentes grados de desarrollo en lo referente al bienestar y calidad de vida. Esas otras condiciones que van a propiciar el despegue económico han sido denominadas por múltiples autores como “capital social”; concepto que proviene tanto de sociólogos como de politólogos, así como de algunos economistas dedicados a la “nueva sociología económica” y que incluiría diferentes aspectos como los flujos de información, las normas de reciprocidad y las redes de confianza. Todo ello provocó un importante avance en los estudios sobre desarrollo económico de comunidades locales.

Es Hanifan (1916), en un artículo denominado “The rural School Community Center”, el primer autor que utiliza el concepto de capital social. Este autor sostiene que este nuevo capital social tiene las propiedades del capital económico, pues satisface las necesidades de los individuos, es acumulativo y productivo, teniendo tanto valor de uso, pues mejora el sistema democrático de una sociedad al permitir que sus ciudadanos participen en la *res pública*, como valor de cambio, al reducir los costes de transacción generados en la economía de mercado. Hanifan realiza la siguiente descripción sobre el capital social: “[...] esos elementos tangibles que cuentan sumamente en la vida diaria de las personas, a saber, la buena voluntad, la camaradería la comprensión y el trato social... Abandonado así mismo, el individuo es socialmente un ser indefenso.... Pero si entra en contacto con sus vecinos, se producirá una acumulación de capital social que podrá satisfacer de inmediato sus necesidades sociales y generar unas posibilidades sociales suficientes para mejorar de forma sustancial las condiciones de vida de toda la comunidad. La comunidad en conjunto se beneficiará de la cooperación de todas sus partes, mientras que el individuo encontrará al asociarse las ventajas de la ayuda, la comprensión y la camaradería de sus vecinos” (Hanifan en Putnam, 2002: 15).

En este primer intento de definir lo que supone este nuevo tipo de capital Hanifan, de forma embrionaria, deja entrever los principales elementos del concepto, como son la “buena voluntad”, la “camaradería” o el “trato social”, todos ellos de difícil cuantificación, y, como señala Putman (2002), esenciales para posteriores análisis e interpretaciones.

Sin embargo, parece que el trabajo de Hanifan cayó desgraciadamente en el olvido, para ser retomado a partir de la década de los cincuenta por sociólogos canadienses John Seeley y sus colegas Seely, Sim y Loosely (1956), con el objeto de estudiar la afiliación a determinados clubes de barrios residenciales, o por la urbanista Jane Jacobs (1961) en el estudio de las comunidades vecinales urbanas. No obstante, el concepto de capital social adquiere una mayor importancia y envergadura académica en la década de los setenta, al ser utilizado en los trabajos de Bourdieu, siendo aún más desarrollado desde comienzos de los noventa por Coleman, Putnam y otros autores, cuya concepción del capital social será desarrollada a continuación.



2. Principales líneas de desarrollo del concepto de capital social: bourdieu, coleman, putnam

2.1. Bourdieu y las tres formas del capital social

Bourdieu, en la década de los sesenta, introduce el concepto de capital social, en sus primeros trabajos etnológicos en Argelia, para explicar las diferencias que se derivan de la procuración de recursos a través de redes de relaciones numerosas y ricas. A partir de ahí Bourdieu sigue orbitando alrededor del concepto en diferentes trabajos como en su estudio de 1979 sobre los criterios y bases sociales del gusto, así como en *La Reproducción* (1970), realizado junto a Passeron, para tratar cómo el sistema educativo reproduce las relaciones de poder entre clases. Trabajos aún poco sistemáticos, en los que este concepto era tocado aún sólo de pasada, y sin profundización teórica, no llegando a ser definido con claridad hasta la publicación en 1985 de *Las formas del capital social*, donde el capital social adquiere un poder explicativo análogo al capital económico o al capital cultural (Ramírez, 2005).

En *Las formas del capital social*, Bourdieu reconoce la necesidad de contemplar en los análisis sociales las diferentes formas de capital, como son el capital económico, capital cultural y capital social. “En efecto, es imposible dar cumplida cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social a no ser que reintroduzcamos el concepto de capital en todas sus manifestaciones, y no sólo en la forma reconocida por la teoría económica.” (Bourdieu, 2001:133).

Tal como muestra Bourdieu, el concepto de capital se empleaba casi exclusivamente para referirse al capital económico, reduciéndose las relaciones sociales a un simple intercambio de mercancías, dirigido a la obtención de la maximización del beneficio propio, siendo implícita la consideración del resto de formas de intercambios. Bourdieu reconoce que se necesita presentar el capital en otras vertientes y que una ciencia económica general de las prácticas debe presentar al capital y el beneficio en todas sus formas, además de tener en cuenta la fuerte relación que guardan entre sí y su forma de intercambio. “Así, el capital económico es directamente e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad, el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el capital social, que es un capital de obligaciones y relaciones sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico” (Bourdieu, 2001:135-136).

Para este autor, el concepto de capital social siempre ha estado ligado a la noción de clase social, a su reproducibilidad y diferenciación social, siendo el concepto de capital social uno de los elementos que explica la diferencia entre clases.

También tenemos que tener en cuenta la importancia “del relacionarse” y mantener “actos permanentes de intercambios” para el mantenimiento del capital social. Este capital social va a ser construido a lo largo del establecimiento de continuos y permanentes contactos en los que está presente el intercambio entre los miembros de un grupo. Contacto e intercambio que van a ser determinantes para lo que Bourdieu ha denominado “el conocimiento mutuo”,

Lo que va a marcar la diferencia entre un grupo de pertenencia que genere capital social de una simple red de conocidos, es que esa red de personas sea capaz de movilizar recursos a favor de sus miembros. Este pertenecer a dicha red de intercambio va a otorgar una serie de beneficios personales a sus miembros, beneficios que pueden ser tanto materiales como inmateriales o simbólicos. (Bourdieu, 2001:150-151).



2.2. Coleman: capital social y estructuras sociales

Una importante elaboración teórica sobre el capital social viene de manos de James Coleman, aportando una clasificación mucho más sobria sobre las distintas formas adoptadas por el capital social. Coleman, en 1988, publica su conocido artículo *Social Capital in the Creation of Human Capital*, donde describe tanto las formas del capital social como las condiciones de las estructuras sociales bajo las que son examinadas.

Coleman parte de la teoría de la elección racional, sin llegar a caer en el individualismo extremo al que aboca tal teoría, al tamizarlo con un sociologismo teórico, donde se contempla al actor socializado bajo normas, reglas y obligaciones. De esta forma introduce el concepto de capital social como un recurso para la acción de los actores, quienes mediante sus elecciones, limitadas por la estructura social, buscan maximizar sus beneficios.

Coleman define el capital social mediante sus funciones, reconociendo que es precisamente función del capital social el facilitar ciertas acciones de los individuos, siendo en definitiva, un recurso tanto para las organizaciones como para las personas, pudiendo llegar a facilitar la actividad productiva. En definitiva, Coleman nos aporta una definición instrumental del capital social que está inserta en las estructuras relacionales establecidas tanto por instituciones como por individuos. En este contexto el capital social se torna un importante recurso para los actores en la medida que les ayudará a conseguir sus propios fines. Tal herramienta permite realizar análisis al nivel micro sobre el actor y a la vez transiciones analíticas al nivel macro.

Para esclarecer el funcionamiento del capital social, Coleman aporta una serie de ejemplos sobre distintas formas en las que se puede presentar:

a) Obligaciones, expectativas y confianza en las estructuras.

Cuando una persona realiza algo por otra, ésta crea una obligación de expectativa en el futuro por parte de la persona beneficiaria de tal acción. Es decir, se genera una relación de reciprocidad, basada en la confianza, entre la persona que realiza la acción favorable y la persona beneficiaria, de tal suerte que la persona que realiza la acción es acreedora de un favor o “crédito” que podría ser canjeado en una ocasión de necesidad. Esta concentración de créditos o favores se considera como capital social, puesto que forman parte de los recursos que poseen los distintos actores para dar respuesta tanto a sus necesidades como a la consecución de sus propios objetivos. “This concentration of obligations constitutes social capital...” (Coleman, 1988; 104).

b) Canales de información.

Esta forma de capital social no está basada en la relación de reciprocidad sino en el potencial de información que aportan las bases para la acción. Coleman tiene en cuenta que la adquisición de información presenta un coste, que puede ser menor mediante la obtención de la información contenida en las relaciones sociales establecidas por los actores.

c) Normas y sanciones efectivas.

Las normas efectivas pueden considerarse como una poderosa forma de capital social, en la medida en que favorecen o constriñen la acción social. Por ejemplo, las normas que inhiben la criminalidad pueden permitir a las personas pasear de noche por las calles. Coleman mantiene que la norma dirige la acción en una dirección para abandonar la acción en otras posibles direcciones o esferas. “[...] like the norm in a community that says that a boy who is good athlete should go out for football, are in effect directing energy away from other activities” (Coleman, 1988: 105).



De esta forma Coleman nos muestra las distintas formas en que se puede presentar el capital social, lo que supone un importante avance sobre la teorización de Bourdieu.

Pensamos que este es un importante concepto que va a permitir analizar las distintas organizaciones sociales y si son tendentes a ser apropiables de objetivos distintos a los que fueron creadas, siendo de esta forma propicias a la creación de capital social. De forma genérica, Coleman dice que toda relación social y toda estructura social facilitan algún tipo de capital social.

Coleman distingue el capital social, al que concede la propiedad de ser un “bien público”, de otras formas de capital, como el capital físico y el capital humano, que suponen “bienes privados”. Es fácil de ver y calcular el beneficio que aporta a una persona el capital privado así como el beneficio que le puede aportar a otra su capital humano, traducido éste en la obtención de un buen trabajo, que posea buena remuneración o que otorgue un alto estatus o incluso que pueda obtener un trabajo placentero. Sin embargo, distingue al capital social como bien público, ya que las estructuras ofrecen normas y sanciones y éstas son un beneficio de todos los miembros que pertenezcan a esa determinada estructura, es decir que los beneficios de las acciones de determinados miembros de la estructura no sólo les aporta beneficios personales a esos miembros, sino que son aprovechables por el resto de personas que permanecen en tal estructura.

Aunque es muy sugerente la taxonomía ofrecida por este autor, hay que reconocer que no queda clara la diferencia entre capital social y el efecto directo de éste (Ramírez, 2005). Sin embargo, lo que queda absolutamente definido es la cualidad intrínsecamente estructural que posee el capital social, siendo inherente a toda relación social y a toda estructura social que aporte beneficios a los actores.

2.3. Putnam: capital social y comunidad cívica

De importante calado es también la perspectiva sobre el capital social de Putnam. Este autor, basándose en los trabajos de Coleman, ofrece su propia definición del concepto, imprimiéndole nuevas dimensiones de análisis al estudio del capital social.

Putnam no recurre al concepto de capital social hasta su trabajo *Making Democracy Work* en 1993. En este trabajo aborda el tema del desarrollo institucional, tratando de explicar por qué algunos gobiernos democráticos se desarrollan de forma exitosa y otros fracasan. Para Putnam, el capital social va estar compuesto básicamente de confianza, redes sociales y normas de reciprocidad. Estos tres elementos son los que van a ser fundamentales en la teorización de Putnam sobre el concepto de capital social, donde una vez más encontramos la confianza como elemento esencial siendo indispensable la existencia de redes sociales basadas en normas de reciprocidad (Putnam, 2002).

En la construcción teórica de Putnam encontramos, por tanto, bien relacionados los conceptos de virtud cívica, la confianza y la reciprocidad generalizada pero sin llegar a establecer si unas son principios o causas de otras. Putnam no atiende a distinguir cuales serán las causas de cada una de ellas ni tampoco se detiene a diferenciarlas, sino que va a considerarlas como parte de un mismo fenómeno, que es lo que le interesa para su análisis sobre el capital social (Putnam, 2002; 179).

Otra diferenciación realizada por Putnam es entre el capital social que “tiende puentes” (capital social inclusivo) y el “vinculante” (capital social exclusivo). El capital social vinculante, según Putnam, se da principalmente entre personas homogéneas o socialmente parecidas, es decir, es bueno para desarrollar la reciprocidad específica y la solidaridad. Ejemplos de este último serían las organizaciones fraternales y étnicas, los grupos de lectura femeninos parroquiales y los clubes de campo de la gente elegante. (Putnam, 2002). Por su parte, el capital social inclusivo, el que “tiende puentes”, se presta a establecer conexiones exgrupales, entre personas que no han de ser socialmente homogéneas, permitiendo establecer enlaces externos, más allá de los grupos primarios.



Para Putnam será mucho más valioso el capital social que “tiende puentes”, pues si bien el capital social vinculante es bueno para “salir del paso” el capital social que tiende puentes es fundamental para “salir adelante”.

Robert Putnam con su distinción teórica entre el capital social “vinculante” y el que “tiende puentes” se convierte en un gran referente teórico en muchas de las investigaciones realizadas sobre el capital social, siendo casi hegemónico en las investigaciones sobre capital social aplicadas al deporte.

Hasta aquí hemos realizado un recorrido por las principales bases teóricas sobre el capital social desarrolladas por Bourdieu, Coleman y Putnam. La gran mayoría de las investigaciones realizadas sobre el capital social están basadas en algunas de estas tres perspectivas, siendo Coleman y Putnam los autores más referenciados en el marco teórico de la mayoría de ellas.

Básicamente estos tres autores se van a referir a los mismos fenómenos pero con distintos abordajes de la cuestión, pues cada uno de ellos posee distintos presupuestos teóricos que les va a diferenciar en el tratamiento final del concepto.

3. El capital social en el deporte

De las contribuciones que podemos encontrar sobre el estudio del capital social en el deporte, podemos citar interesantes trabajos realizados a nivel internacional, como es el estudio de Jarvie (2003) sobre el deporte y el capital social en Escocia. Este autor sostiene que el deporte es uno de los ejes fundamentales para la construcción de la ciudadanía, mediando entre el individuo y el Estado.

Zakus, Skinner y Edwards (2009), en sus investigaciones sobre el capital social y el deporte en Australia, mantienen la idea de que el capital social ofrece características positivas para la vida en sociedad al promover un desarrollo positivo de los individuos y el desarrollo de capacidades comunitarias. Por su parte, Russell y Nicholson (2009) abordan en sus investigaciones el capital social y su relación con la inclusión social, así como su desarrollo a través del uso de políticas deportivas. Spaaij (2009) estudia la creación de distintas formas de capital en áreas rurales mediante la práctica de actividades deportivas, las cuales van a formar parte de un proceso de inclusión y exclusión para el acceso a estructuras de redes sociales y a los recursos que éstas poseen. En la misma línea, es sugerente la investigación realizada por Xu, Xu y Huang (2008) sobre las características de la gestión de las organizaciones deportivas y su nexos con el capital social en áreas rurales de China; estudio que viene a mostrar la aparición de redes horizontales de cooperación entre el gobierno y la sociedad. También citar el interesante trabajo de Walseth (2008) sobre el concepto de capital social que “tiende puentes” y el capital social “vinculante” en la experiencia deportiva de jóvenes mujeres con antecedentes de inmigración, llegando a observar cómo pueden darse distintas formas de capital asociados a variables de tipo socioeconómicas; así como el estudio comparativo entre Canadá y Estados Unidos, realizado por Stempel (2006), sobre la conversión de capital deportivo, entendido como capital cultural, en capital económico.

Con otra perspectiva, Okayasu, Yukio y Nogawa (2010) muestran las relaciones establecidas entre los clubes deportivos y el capital social en Japón, siendo muy llamativo su análisis entre la relación de la localización espacial de los clubes deportivos y el capital social. La contribución de clubes deportivos al desarrollo de diferentes tipos de capital, fundamentalmente el capital social, y los procesos de regeneración social mediante políticas basadas en tal capital ha sido estudiada por Coalter (2007). Por su parte, Palmer y Thompson (2007) estudian el capital social de los “Grog Squad”, un grupo de aficionados al fútbol en el sur de Australia, en el que se muestran los efectos paradójicos que puede producir el capital social en ciertos grupos al fomentar, por un lado, un tipo de prácticas negativas y distintivas del propio grupo, como las manifestaciones de agresividad masculina



representadas en contactos violentos dentro del mundo del deporte, y facilitar, por otro lado, el acceso a una amplia gama de recursos, beneficios y redes sociales.

Existe otra línea de investigación, sobre el capital social en el deporte, basada en el estudio del incremento del capital social a través del voluntariado deportivo. En este sentido, Seippel (2002) ha realizado un estudio en Noruega concluyendo que la participación en una organización es esencial para generar capital social. Kay y Bradbury (2009) realizan una investigación análoga en Inglaterra, donde analizan la contribución que realizan los jóvenes voluntarios deportivos en la creación de capital social, obteniendo beneficios individuales al aumentar las relaciones sociales en distintos contextos. También opinan que el capital social puede ser un eje sobre el que construir políticas públicas deportivas en este país. Para profundizar sobre el tema del voluntariado deportivo, también es interesante consultar el estudio realizado por Safai, Harvey, Lévesque and Donnelly (2007) sobre el voluntariado deportivo en Canadá, lugar en el que éste tiene una manifiesta presencia.

Por último, encontramos una serie de investigaciones sobre el capital social en las que la "participación" es un elemento clave para su creación. Así, en 1998, encontramos la investigación realizada por Salmikangas titulada *Participación, Sociedad y Deporte*, donde identifica el capital social con la capacidad de los ciudadanos para ser responsables de sus propias vidas y del bien común. En este trabajo, se muestra el deporte como clave de la participación de la comunidad en la sociedad finlandesa. Carl (2003), en su artículo *Social Capital and Sport Participation*, estudia cómo el capital social, en la versión ofrecida por Coleman, afecta a la participación deportiva de niños en edad escolar. Scheerder, Pauwels y Vanreusel (2004) sostienen que la participación deportiva, por un lado, propicia diferencias sociales y, por otro, permite que personas de diferentes clases sociales puedan relacionarse. En su estudio se llega a entrever la negativa relación entre participación deportiva y las actitudes antisociales. Seguidamente Bailey (2005) realiza otro estudio en el que aparece una relación positiva entre la participación en actividades físicas y deportivas y en otro tipo de actividades, como es el caso de un desarrollo académico positivo o la reducción de la violencia. Esta participación deportiva tiene una especial relación con la inclusión social y el desarrollo del capital social. Perks (2007), en su estudio sobre la población canadiense, llega a mostrar como la temprana participación en actividades deportivas por parte de la juventud se torna como predictor para estas personas, quienes tenderán más tarde en su adultez a participar en actividades dentro de la comunidad, siendo esta participación un factor positivo para la creación de un stock de capital social. En esta investigación se llegan a resultados contradictorios a los ofrecidos por Putnam, quien considera en su obra *Solo en la Bolera* que el asociacionismo está declinando en los Estados Unidos, mientras que Perks concluye que el asociacionismo canadiense va en aumento.

Un reciente trabajo de Sherry (2010) sobre la competición de la copa del mundo de personas sin hogar ha puesto de manifiesto que la participación en actividades deportivas de personas que están excluidas de la comunidad, como son las personas sin hogar, llevan a establecer procesos de compromiso con la comunidad y en última instancia a la creación de capital social. Para concluir con los estudios basados en el estudio del capital social mediante la participación deportiva señalamos el trabajo realizado por Litwin (2003) quien estudia la participación de la población adulta israelí en diferentes grupos primarios; como son "los amigos", "los vecinos", "familiares" y "asociaciones privadas" y la realización de actividad física en la población adulta israelí. Lo que nos ha interesado de este estudio es su diseño, donde mide el capital social mediante el uso de grupos primarios de relación.

Por citar algunas de las últimas contribuciones al estudio del capital social presentadas en congresos internacionales destacamos el trabajo presentado al "Segundo Congreso Mundial de Sociología del Deporte" por Breedveld titulado *Sport and Social Capital. Good Hpes and High Fears* donde lleva a cabo su estudio mediante la aplicación de un modelo donde relaciona tres aspectos: la diferencia de



la participación deportiva entre diferentes grupos sociales, el contexto social de la participación y los efectos de la participación deportiva en el capital social como lo es creando redes, actitudes y conductas sociales. Breedveld muestra cómo la participación tiene efectos positivos sobre la cohesión social.

A nivel nacional casi no encontramos trabajos que traten el estudio del capital social en el deporte, aunque debemos señalar el esfuerzo realizado en este sentido por los coordinadores del X Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD) celebrado en el año 2008, quienes, con la intención de incitar al estudio del capital social en el deporte, crearon una mesa de trabajo donde poder presentar trabajos de dicha índole, bajo la denominación “exclusión social, capital social y deporte”. Sin embargo, los trabajos presentados no tratan de forma directa la relación del capital social con el deporte.

Por tanto, encontramos casi una veintena de artículos sobre el capital social en el deporte a nivel internacional en algo más de una década, siendo en su mayoría intentos iniciales de establecer una medida empírica del concepto en sus diferentes formas, dependiendo sobre todo del tratamiento teórico del que partan tales investigaciones. En la mayoría de investigaciones consultadas, el referente teórico gira en torno a los tres autores ya comentados, Bourdieu, Coleman y Putnam, siendo éste último el más citado en las investigaciones de capital social aplicado al deporte.

Podemos decir que en la mayoría de las investigaciones revisadas se entiende que capital social es un concepto que se basa en el tipo de relaciones que establecen los individuos, siendo una suerte de vía mediante la que poder solucionar los problemas de la comunidad, así el deporte sería un catalizador de tal propósito.

Sin embargo, a pesar de que debemos admitir que el estudio del capital social se halla actualmente fragmentado y disperso, estableciéndose distintos enfoques y formas de abordaje, identificamos una línea de estudio basada en el análisis de la participación comunitaria en el deporte. En este sentido, Lin (2001) sostiene que el capital social puede ser medido mediante el análisis de las relaciones sociales y de Fukuyama (2000) se puede extraer la idea de que la participación en el deporte se da mediante grupos primarios de relación pues, tal como se muestra en la práctica, el “radio de confianza” en el que se desarrollan las normas de cooperación se da entre conocidos. En este sentido pensamos que es acertada la forma en que Litwin (2003) estudia la participación deportiva a través de la medición de los grupos primarios. El deporte ofrece múltiples beneficios a sus practicantes, siendo la participación tanto un beneficio como un recurso, pues cada actor obtiene la posibilidad efectiva de poder participar en la comunidad mediante el deporte, y a su vez ofrece a los otros actores su propia participación a modo de recurso.

4. Conclusiones

Desde nuestra perspectiva pensamos que se deberían realizar más estudios empíricos sobre el deporte, donde se atendiera a la cuestión de los beneficios sociales en el deporte desde la perspectiva del capital social, pues el deporte es una actividad que propicia “el conocimiento mutuo” y, tal como hemos visto, este tipo de relación nos lleva a poder establecer relaciones de confianza entre los actores, siendo este un caldo de cultivo excelente para la aparición de los beneficios del capital social.

El deporte, como el capital social, se basa en la cooperación y la confianza pudiendo tomarlo asimismo como un beneficio de tipo público, tal como nos viene a referir “La Carta Europea del Deporte” y como nos muestran Kidd y Donnelly (2000) en su investigación *Human rights in sports*, en la que desarrolla una visión del deporte como una actividad donde la igualdad y la participación se pueden destacar como dos de los principales derechos que pueden ser puestos en práctica.



En nuestra opinión, ya que el deporte supone un beneficio de carácter público, la práctica deportiva puede ayudar a desarrollar derechos fundamentales de los ciudadanos, de tal suerte que puede devenir en una sociedad civil mejor organizada. De esta forma es al Estado a quien corresponde promover el desarrollo de dicha práctica deportiva, ofreciendo las infraestructuras necesarias para poder acercar el deporte a la mayor parte de la población. En este sentido debemos referir el hecho de que el deporte es un ámbito ideal para la creación de capital social, pero hay que tener presentes los efectos nocivos del mismo (Fukuyama, 2000), para poder evitarlos y conseguir los beneficios de su creación dentro de la comunidad.

El deporte puede, a su vez, realizar un efecto organizador en la población, al establecer estructuras que bien pueden ser aprovechadas por la comunidad para otros usos. Así las organizaciones deportivas van a ser tendentes a mostrarse como lo que Coleman (1998) ha denominado "organizaciones sociales apropiables", dando respuesta a fines distintos para los que han sido creadas. En este sentido, las asociaciones y grupos deportivos pueden, en primer lugar dar respuesta a la necesidad de practicar deporte de los actores para después apropiarse de otros objetivos, como son la aparición de una serie de relaciones que van a salir de su ámbito estrictamente deportivo para llegar a ser relaciones de confianza. Donde en un principio había "conocidos", ahora aparecen "amigos", los cuales pasan a formar parte de la red de apoyo de los distintos actores, ofreciendo múltiples recursos y beneficios a los implicados.

Por último, el capital social es un concepto que se basa en las relaciones establecidas entre actores; relaciones que básicamente propician el conocimiento mutuo, la colaboración, o la cooperación entre ellos. El deporte, al igual que el capital social, fomenta las relaciones de conocimiento mutuo y cooperación, por lo que es un terreno ideal para la creación de capital social.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2001). "Las formas del capital". Poder Derecho y Clases Sociales. Desclée De Brouwer. S.A. Bilbao.
- BOURDIEU, P. (2001). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid. Editorial Popular.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1990): *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.
- BURNETT, C. (2006). "Building social capital through an active community club". *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3-4), 283-294.
- BURT, R. (1992): *Structural Holes. The social structures of Competition*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- CARL, J. D. (2003). "Social capital and sport participation". Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences, 63(11), 4097-A.
- COALTER, F. (2007). "Sports clubs, social capital and social regeneration: 'ill-defined interventions with hard to follow outcomes'? " *Sport in Society*, 10(4), 537-559.
- COLEMAN, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- COLEMAN, J. (1998). "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94 pp. S95-S120.
- FUKUYAMA, F. (2000): "Social capital and civil society". *International Monetary Fund*
- JARVIE, G. (2003). "Communitarianism, sport and social capital: Neighbourly insights into Scottish sport". *International Review of Sport*. Nº 38:2, 139-153.
- KAY, T. Y BRADBURY, S. (2010): "Youth sport volunteering: developing social capital?" *Sport education and society*. Vol 14, Nº1, 121-140.
- LIN, N. (2001). *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge University Press.



- LITWIN, H. (2003). "Social predictors physical activity in later live: The contribution of social-network type". *Journal of Aging and Physical Activity*. Human Kinetics Publishers, Inc. Nº11. 389-406
- MOYANO, E. (2001). "Sobre el concepto de capital social y su utilidad para el análisis de los procesos de desarrollo". *Revista de Fomento Social*. Nº 221: 35-64
- MOYANO, E. (2005). "Capital social y desarrollo en zonas rurales". *Documentos de trabajo Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía*. Nº 13: 2-28.
- MULLER, F; ZONEN, L; Y ROODE, L. (2008). "The integrative power of sport: Imagined and real effects of sport events on multicultural integration". *Sociology of Sport Journal*, 25(3): 387-401.
- OKAYASU, I. KAWAHARA, Y. Y NOGAWA, H. (2010). "The relationship between community sport clubs and social capital in Japan: A comparative study between the comprehensive community sport clubs and the traditional community sports clubs". *International Review for the Sociology of Sport*, 45(2), 163-186.
- PALMER, C. Y THOMPSON, K. (2007). "The paradoxes of football spectatorship: On-Field and Online Expressions of Social Capital Among the "Grog Squad"". *Sociology of Sport Journal*. Nº 24, 187-205.
- PERKS, T. (2007). "Does sport foster social capital? The contribution of sport to a lifestyle of community participation". *Sociology of Sport Journal*. Human Kinetics Publishers, Inc. Nº24, 378-401
- PUTNAM, R. (2002). *Solo en la Bolera*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.
- PUTNAM, R. (1993). *Making Democracy Work*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- SAFAI, P. HARVEY, J. LÉVESQUE, M. Y DONNELLY P. (2007). "Sport Volunteerism in Canada: Do Linguistic Groups Count?". *International Review for the Sociology of Sport*. 42. 4. 425-439.
- SALMIKANGAS, A. (1998). "Involvement, society and sport". *International Sociological Association*,
- SCHEERDER, J. PAUWELS, G. Y VANREUSEL, B. (2004). "Sport and social integration. an empirical analysis of the relationship between sports participation and social capital". *Tijdschrift Voor Sociologie*, 25(4), 417-450.
- SCHWARZ, E. C. (2009). "Building a sense of community through sport programming and special events: The role of sport marketing in contributing to social capital". *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 7(4), 478-487.
- SHERRY, E. (2010). "(Re)engaging marginalized groups through sport: The homeless world cup". *International Review for the Sociology of Sport*, 45(1), 59-71.
- SPAAIJ, R. (2009). "The glue that holds the community together?. Sport and sustainability in rural Australia". *Sport in Society*, 12(9), 1132-1146.
- STEMPEL, C. (2006). "Gender, social class, and the sporting capital-economic capital nexus". *Sociology of Sport Journal*. Human Kinetics Publishers, Inc. Nº 23, 273-292.
- TONNIES, F. (1979). "De la comunidad a la sociedad". Tesón, A. (comp.) *Los cambios sociales*. México. Fondo de cultura económica: 66-73.
- WALSETH, K. (2008). "Bridging and bonding social capital in sport -experiences of young women with an immigrant background". *Sport, Education and Society*. Vol.13. Nº 1. 1-17.
- WOOLCOCK, M. (1998). "Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework". *Theory and Society*, 27, pp. 151-208.
- XU, Y. XU, H. Y HUANG, Z. (2008). "Characteristics of sports organization and management in rural areas in overseas Chinese hometown—Jinjiang". *Journal of Wuhan Institute of Physical Education*, 42(8), 26-31.
- ZAKUS, D., SKINNER, J., Y EDWARDS, A. (2009). "Social capital in Australian sport". *Sport in Society*, 12(7), 986-998.
- ZHANG, J. JIN, H. Y XU, J. (2007). "Community sports, community sport capital and harmonious society". *Journal of Wuhan Institute of Physical Education*, 41(8), 6-11.



Referencia Curricular de la autoría

Antonio M. Pérez Flores es Licenciado en Sociología y premio al rendimiento académico por la Universidad Pablo de Olavide. Diplomado en Trabajo Social y Técnico Superior en Actividades Físicas y Deportivas. También ha participado en proyectos competitivos de investigación I+D en Sociología del Deporte. Ha superado el Diploma de Estudios Avanzados con un trabajo titulado “El capital Social en el Deporte”. Posee comunicaciones en congresos científicos y varias publicaciones en el campo de la Sociología del Deporte y la Alimentación. Ha recibido formación especializada en Metodología Cuantitativa y Cualitativa en Investigación Social. Actualmente trabaja como investigador en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide y es profesor tutor en la facultad de Ciencias Políticas y la facultad de Sociología en la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED).

Víctor M. Muñoz Sánchez es Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología (Especialidad Sociología) Universidad: Granada. Facultad: Facultad Ciencias Políticas y Sociología. (1996-2001). Doctor en Sociología por la Universidad Pablo de Olavide con la tesis *Economía, ecología y cambio social en un entorno rural. Arroz y arroceros en la provincia de Sevilla*. Sobresaliente Cum Laude. Octubre 2007. Profesor Contratado Doctor en la Universidad Pablo de Olavide en el Departamento de Ciencias Sociales.



EDUCACIÓN Y DESARROLLO. UNA PERSPECTIVA DESDE LA DIVERSIDAD

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Prieto Jiménez, Esther

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, Km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA eprijim@upo.es

Rodríguez Casado, María del Rocío

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, Km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA rociorodriguezcasado@gmail.com

Resumen: Las transformaciones sociales, económicas, políticas... que se están produciendo en nuestro entorno en los últimos años, están contribuyendo a la conformación de una ciudadanía cada vez más plural y diversa. Todo ello está demandando un especial interés, así como una serie de respuestas que, en ocasiones, no sabemos muy bien como presentarlas. Desde nuestro punto de vista, entendemos que la educación es la pieza clave que podrá contribuir al desarrollo de la ciudadanía en su conjunto. Para ello partiremos, por un lado, del concepto de educación como elemento transformador en la escuela y proceso educativo continuo, ya que la educación unida al desarrollo posibilita nuevos retos sociales y exigencias de calidad y justicia. Por otro lado, nos apoyamos en una Educación Intercultural (EI) como modelo de gestión para atender a la diversidad cultural presente en las aulas. En esta misma línea, son múltiples los dilemas conceptuales relacionados con la inmigración y educación que emergen desde el punto de vista socio-pedagógico. Pues, en pro de permanecer luchando ante la situación de crisis actual, merece la pena seguir profundizando en todos y cada uno de los términos planteados a fin de continuar alimentando los debates pedagógicos de nuestra sociedad, con el objetivo de obtener una mayor transparencia y claridad ante los conflictos que surgen y requieren ser solventados en materia socioeducativa.

Palabras Clave: Educación; Desarrollo; Educación para el Desarrollo; Educación Intercultural;



Introducción

Los diferentes desajustes económicos que se están produciendo a nivel mundial, están generando una serie de movimientos migratorios de ciudadanos en busca de una mejor calidad de vida. Debido a esta convivencia de culturas en los distintos lugares del mundo, se ha ido apreciando un mayor sentimiento de preocupación social, reflejado en la inquietud de analizar, asimilar y tomar responsabilidad en la situación de la diversidad cultural. Por ello, comienzan a surgir distintos conceptos relacionados con esta realidad, que cada vez van obteniendo más importancia en la sociedad y a los que debemos prestar especial interés los profesionales que participamos en la formación de la ciudadanía.

La educación se ha considerado una de las piezas claves para el desarrollo de las naciones en todos sus ámbitos. A lo largo de estas líneas nos centraremos en presentar una perspectiva de la educación tomando como referencia la diversidad. Para ello, a conceptos propios como la equidad y calidad de todo el alumnado con el objetivo de que se pueda alcanzar la excelencia educativa para todos y todas, independientemente de las particularidades que nos hacen diferentes a unos de otros.

Así en la Constitución Española del año 1978, observamos como en el artículo 27, se reconoce que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, dice en su artículo 26, que *“la educación... favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos...”*

En la Declaración de los Derechos del Niño (1959) se refiere en su artículo 29 a que:

“La educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad, talento y capacidad mental y física del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto a los derechos humanos elementales, su propia identidad cultural, idioma y valores, así como los antecedentes culturales y los valores de los otros”.

Por último, queremos hacer referencia a La Ley Orgánica de Educación (LOE) que en su preámbulo ya nos adelanta el carácter integrador que pretende, afirmando que:

“Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”.

La educación y formación es la base para el desarrollo, pues, mediante ambas, se profundiza en términos y situaciones de desigualdad, exclusión y pobreza. Este conocimiento de la realidad actual constituye una mejora en el contexto. Es decir, a través de la formación-educación se genera una serie de reflexiones que pueden provocar un tipo de acción para que se produzca un cambio y transformación social en el entorno con el que trabajamos. Esto se conoce también como el principio de la acción transformadora de la Educación para el Desarrollo (EpD)⁸⁰.

⁸⁰ Datos extraídos del contenido teórico del Master Universitario de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (Curso académico 2010 – 2011).



De igual forma, a la hora de diseñar una acción formativa en Educación para el Desarrollo (EpD) debemos tener clara la finalidad que perseguimos, el contexto en el que se ubican los destinatarios, los posibles agentes implicados y las condiciones que pueden llegar a optimizar el proceso formativo.

Asimismo, debemos plantearnos que los movimientos sociales se crean siempre por un motivo y/o idea para lograr un objetivo común. De ahí que se plantee necesario la existencia de vínculos y redes sociales, tanto internas como externas, así como que se potencie habilidades y actitudes para superar oposiciones.

Contextualización de la Educación para el Desarrollo (EpD)

En primer lugar, partimos de la Ley de Cooperación Internacional Ley 23/1998, de 7 de julio, en la que se aprobó un marco legal general en torno a la cooperación al desarrollo y en el que la Educación para el Desarrollo (EpD) fue considerada como:

“un conjunto de acciones que desarrolla las Administraciones Públicas, directamente o en colaboración con Organizaciones no Gubernamentales para el desarrollo, con el fin de promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activa con los mismos” (...) (Ley 23/1998 de Cooperación Internacional. Artículo 13).

Asimismo, se establecen las obligaciones al respecto exponiendo que:

“las Administraciones públicas promoverán el fomento del voluntariado y la participación de la sociedad española en las iniciativas a favor de los países en desarrollo, así como la conciencia de la solidaridad y la cooperación activa con los mismos por vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos y demás medios que se estimen apropiados para tal fin” (Ley 23/1998 de Cooperación Internacional. Artículo 13).

Una de las definiciones más generalizadas y la que nos expone la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el desarrollo, es la presentada por Ortega Carpio (2006) que defiende la Educación para el Desarrollo (EpD) como:

“proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Ortega Carpio, 2006b:15).

Por otra parte, desde el ámbito educativo formal, la vigente Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), aborda la Educación para el Desarrollo (EpD) a través de la Educación para la Ciudadanía en sus distintos niveles educativos. Su objetivo básico es ofrecer al alumnado un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los Tratados y en las Declaraciones Universales de los Derechos Humanos, así como los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Preámbulo).

Por su parte, el Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo 2008 - 2011 (PACODE), tomando como referencia el marco internacional en materia de cultura y desarrollo, considera una prioridad horizontal de la cooperación el respeto por la libertad cultural. En este sentido, desde la cooperación andaluza, se debe garantizar la toma en consideración de la diversidad cultural, del entorno en el que la misma



se desenvuelva, profundizando en su conocimiento y amoldando en consecuencia el contenido de sus intervenciones (PACODE, 2008 – 2011:22).

En cuanto a todo lo expuesto y en relación a las acciones de Sensibilización y Educación para el Desarrollo (EpD) en la educación formal, que se llevan a cabo en la actualidad, se destacan la mediación intercultural en los centros educativos y la prevención del absentismo escolar con inmigrantes, además de un programa de mantenimiento de culturas de origen dirigido a los centros con diversidad cultural.

Por esto último, el análisis de la Educación Intercultural (EI) en las actuaciones socioeducativa de los centros escolares mantiene su pertinencia social y comunitaria en la actualidad, teniendo como base la relación con la Educación para el Desarrollo (EpD).

La diversidad cultural en la Educación para el Desarrollo (EpD)

Como se ha mencionado anteriormente, la Educación para el Desarrollo (EpD) se puede presentar desde diferentes perspectivas, ya que engloba un ámbito muy amplio en el que poder intervenir. Sin embargo, en esta ocasión, nos centramos en el modelo de educación ante la diversidad cultural que debe existir en nuestra sociedad y en el que se lleva trabajando varias décadas atrás.

Con respecto a la educación intercultural, se expone en el Plan Estratégico Ciudadanía e Integración 2007 – 2010 que:

“una gestión efectiva de la interculturalidad requiere del sistema educativo el impulso del conocimiento, la percepción y la comprensión de grupos y culturas distintos a los propios de tal modo que, la búsqueda de las semejanzas y la comprensión de las diferencias, logran una convivencia enriquecedora. La incorporación curricular de la educación en valores y para la ciudadanía se presenta por tanto como un instrumento esencial para alcanzar una adquisición de competencias y conocimientos interculturales” (Plan Estratégico Ciudadanía e Integración 2007 – 2010:225).

Asimismo, desde nuestra postura, se aboga por una Educación Intercultural (EI) que englobe a todo el alumnado por igual y no sólo al alumnado que viene de fuera, así como que se enmarque en todos los centros escolares, no sólo en aquellos con presencia de minorías étnico-culturales, ya que fomentaríamos la gestión de la diversidad desde lo multicultural.

De acuerdo con Besalú (2002), la educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre culturas particulares que conviven en un ambiente determinado. Por ello, una de las bases de la educación intercultural deberá ser el mejor conocimiento mutuo y la mejor comprensión para llegar a un espacio referencial para todas las personas, en donde se practiquen normas de convivencia que respeten a las diferencias (En Ortega, I., 2004:47).

No podemos finalizar este apartado, destinado a la argumentación de la necesidad de trabajar la Educación Intercultural (EI), desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo (EpD), sin matizar que, entendiendo que el proceso de socialización de un menor de edad es considerado una de las etapas más importantes de la vida, sería conveniente profundizar en ella desde diferentes contextos socioeducativos, inculcando nuevos y viejos valores socioculturales.

Todo lo anteriormente expuesto conllevaría el fomento de una educación orientada al desarrollo de la personalidad y las capacidades del menor con un fin último común: potenciar el respeto a los Derechos Humanos y a los valores culturales – nacionales propios y de sociedades distintas a la suya.



La Educación Intercultural (EI)

En 2010, se publicó un documento denominado “Objetivos de la Educación para la Década 2010 – 2020 aprobado por el Consejo de Ministros. En el presente se toma como objetivo: “Educación inclusiva, diversidad e Interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos”. De la misma forma, se expone el deber de garantizar la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad con el establecimiento de los medios y recursos necesarios para que los centros educativos, sostenidos por fondos públicos, puedan asegurar la plena incorporación e inclusión, en condiciones de igualdad de oportunidades.

Sin embargo, no podemos dejar al margen los cada vez más elevados índices de diversidad cultural presente en nuestros centros educativos. A esta cuestión, debemos unir el carácter ambiguo que sostiene el concepto de interculturalidad frente al término de multiculturalidad, aunque en muchas ocasiones el primer concepto es el más usado.

Con la finalidad de establecer una aclaración sobre ambos conceptos tratados, exponemos a continuación varias acepciones, según el espacio temporal y la perspectiva de diversos autores, que tratan sobre la educación ante la diversidad cultural.

Cuadro nº 1: Modelos de gestión de la educación ante la diversidad cultural

EDUCACION INTERCULTURAL	EDUCACION MULTICULTURAL
La educación intercultural intenta educar en el conocimiento, comprensión y respecto de las diversas culturas; se apoya en el intercambio entre culturas, como valor positivo que enriquece a la sociedad; pretende establecer diálogo entre diversas culturas; es un proyecto de intercambio y solidaridad; es universal y supera la mera coexistencia de culturas (De Miguel, 1995)	En concreto, De Miguel (1995) puntualiza que la educación multicultural es aquella que se refiere sólo a centros escolares con presencia de minorías étnicas, que aplica programas para mejorar el rendimiento escolar sólo del alumnado inmigrante o de las minorías étnicas y que se apoya en la enseñanza de varias lenguas y varias cultural, realizando acciones puntuales relacionadas con tópicos y estereotipo.
La educación intercultural propone un modelo de análisis y actuación que afecte a todos los ámbitos del proceso educativo, luchando por la igualdad de oportunidades, la superación del racismo y la competencia intercultural en todos los individuos, independientemente de su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003).	Una década después, la multiculturalidad sigue haciendo referencia a la coexistencia de diferentes culturas en una misma sociedad. Por tanto, cualquier sociedad compleja es multicultural por definición, ya que este concepto crea una etiqueta estática acerca de individuos que pertenecen a diferentes grupos diferenciados entre sí por razones culturales, lo cual aparece en cualquier sociedad existente (Pulido, 2005).
Se define la educación intercultural teniendo en cuenta las siguientes características: a) las diferencias son dinámicas y cambiantes, constituyen la norma y el foco de la reflexión educativa; b) va dirigida hacia todo el alumnado y miembros de la sociedad; c) como objetivos se plantea el logro de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas y la superación de la discriminación y el racismo; d) contribuye a la cohesión social y tiene como meta una educación de calidad para todas las personas; y e) como fin, toma la escolaridad como medio para conseguir una vida digna (Aguado, 2004).	La educación multicultural mantiene los siguientes rasgos: considera la escuela como el lugar que refleja las relaciones interétnicas, pero desde una perspectiva estática de las culturas que acentúa las diferentes; pone en marcha actuaciones educativas dirigidas a alumnado en función de sus distintos orígenes étnico-culturales; favorece acciones que sólo afectan al currículum de la escuela sin tener en cuenta las relaciones de poder existentes entre las diferentes culturas; realizan intervenciones centradas en establecer sólo contacto entre distintas culturas, por lo que se incluye en ellas tópicos culturales de las minorías (Barandica, 2006).
La educación intercultural debe tener como base el conocimiento mutuo y la mejor comprensión para llegar a un espacio referencial para todos y todas, en donde se practiquen normas de convivencia que respeten a las diferencias (Besalú, 2002).	Existencia de diferentes culturas en un mismo espacio sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural (Olivencia y Pedrero, 2010:34) ⁸¹ .

⁸¹ Para un detalle más exhaustivo consultar Diversidad Cultural y Atención Socioeducativa. Una visión desde diferentes prismas. Capítulo II. 2010: 31.



Claves para la puesta en práctica de la EI en el marco de la EpD

Tras lo trabajado en líneas anteriores, entendemos que por un lado, la Educación para el Desarrollo (EpD) comprendida como ámbito estratégico, ya que contribuye a que la ciudadanía pueda responder a los nuevos retos que se plantean en diferentes campos. Y, por otro lado, nos planteamos como reto educativo la Educación Intercultural (EI) que desde la Educación para el Desarrollo (EpD) se permite dar respuestas basadas en derechos, en la promoción de capacidades humanas y en la ayuda inclusiva.

Por consiguiente, estaríamos hablando de una Educación Intercultural (EI) centrada en la promoción del respeto por todas las culturas y basada en la percepción de la mutua aceptación e interrelación de las diferentes culturas en contacto. Con esta acepción introduciríamos innovaciones y otras propuestas de mejora en el ámbito socioeducativo, así como diversos planteamientos sobre las políticas socioeducativas actuales.

Como conclusión, teniendo en cuenta que se ha mencionado sutilmente, queremos insistir en la idea de sociedad global dentro del marco de la Educación para el Desarrollo (EpD) entendida según Mesa (1994) como una educación para la ciudadanía global que debe responder a la crisis del desarrollo, surgida a partir de los años noventa, y que debe defender sus contenidos de manera reflexiva y crítica sobre el fenómeno de la globalización, reafirmando el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.

Cabe que destaquemos, en esta sección, que todo proceso educativo está inmerso en una realidad compleja y diferente para cada persona y que, por ello, sería necesario trabajar en los siguientes propósitos:

1. Reflejar de forma más concisa de qué manera atender a la diversidad cultural con la finalidad de promover y desarrollar Programas de Educación Intercultural (PEI), tanto en el ámbito social como en el educativo.
2. Fomentar una educación inclusiva orientada y dirigida a la diversidad para que el alumnado aprenda estrategias de resolución de conflictos de manera cooperativa y solidaria.
3. Potenciar la creación de entornos cooperativos para dar respuesta a las diversas necesidades y demandas de la sociedad en colaboración con las redes sociales más cercanas, formales e informales, con la idea de implicar a toda la comunidad socioeducativa en la mejora de su contexto.

Nuestra labor como educadores, consistirá en seguir cultivando esa semilla que ya encontramos en nuestro alumnado, que está compuesta de tolerancia y diversidad, y que con nuestras iniciativas y compromisos, sepamos mantener la implicación de estos niños en la difícil tarea de construir una sociedad en la que cualquier grupo, raza o cultura puedan tener su lugar, sin necesidad de oprimir a otra.

Es necesario, que los educadores proporcionemos un medio cultural y experiencial enriquecido, en el que pueda desplegar plenamente sus capacidades (Palacios, Marchesi y Coll, 1996). Pero ello demanda, a su vez, una mayor dotación de recursos, tanto materiales como humanos, adaptados a las necesidades actuales de la ciudadanía; sino todo el esfuerzo sería en vano.



Reflexiones finales

Abogamos por una implicación de la Educación Intercultural (EI) generalizada en todos los ámbitos del sistema educativo, pero otorgamos más relevancia, si cabe, a los primeros años de la escolarización. De esta manera consideramos imprescindible su incorporación en los primeros niveles del proceso educativo, es decir desde la infancia. Es en la más tierna infancia cuando se adquiere la identidad personal y social y para adquirirla “se van alternando identificaciones con diferenciaciones, es decir, el niño va sabiendo quién es porque reconoce en sí mismo características de los demás y también porque se distingue de otros al interactuar y adoptar papeles complementarios a los de ellos” (Lebrera Baena, 1997).

La Educación Intercultural (EI) se debe desarrollar desde ambos sectores escolares, es decir, no se debe de intentar conseguir una asimilación por parte de los niños que procedentes de otras culturas, ingresan en nuestro sistema escolar. Si persiguiéramos esta intención, estaríamos rechazando las características propias de su cultura, de una forma consciente o inconsciente anularíamos su identidad cultural. Tampoco perseguimos la idea de “igualar” las distintas culturas que puedan converger en un lugar determinado, sino que nuestro único fin debe ser, igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes.

Debemos, por tanto, plantear un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el cual tengan cabida todas las culturas, y mediante el estudio de sus características peculiares y la aplicación de valores como el respeto y la tolerancia, puedan llegar a convivir en una misma sociedad, puedan llegar a realizar proyectos de futuro comunes y, de esta manera, garantizar un enriquecimiento social.

La Educación Intercultural (EI), debe asumir el protagonismo en nuestro sistema educativo actual. La atención a la diversidad, el conocimiento de los distintos rasgos que caracterizan y diferencian a las culturas, la asimilación y el respeto de las identidades culturales propias y ajenas, es la misión principal que debe preocupar a la escuela. Esta misión es responsabilidad de toda la comunidad educativa en su conjunto. Es necesario que, tanto profesores, padres, alumnos y los organismos directivos del sistema educativo, tomen conciencia de la realidad y sean capaces de encontrar una línea de actuación conjunta que les permita conseguir una convivencia plural, que en ningún caso pueda llegar a suponer una amenaza para nadie, sino que sea esta misma diversidad, la que enriquezca el desarrollo personal, colectivo y global.

Referencias Bibliográficas

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 39-57.
- BARANDICA, E. (2006). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Síntesis Educación. Madrid.
- BESALÚ, X; Vila, I (2007): *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del Siglo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- BONI ARISTIZABAL, A. (2005). La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- DE MIGUEL, S. (1995). Educación, escuela y formación del educador para una sociedad inter-multicultural. *Tendencias Pedagógicas*, Nº 2, 43-53.



- DECRETO CONSEJO ANDALUZ DE COOPERACIÓN. Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía. Decreto 172/2005, de 19 de julio, por el que se regula el Consejo Andaluz de Cooperación Internacional para el Desarrollo, la Comisión de Cooperación.
- ESCUDERO, J. y MESA, M. (2011) Informe Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Centro de Educación e Investigación para la Paz.
- III PLAN DIRECTOR DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA (2009 – 2012). Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). Consultada en la web <http://www.congreso.es/funciones/constitucion/indice.htm>
- LEY DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL. Junta de Andalucía. Ley 14/2003, de 22 de diciembre, de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- LEY ESTATAL DE COOPERACIÓN. Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo. BOE nº 106 (2006).
- MARCO LEGAL SOBRE COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Documento sobre el marco legal de referencia en materia de Cooperación Internacional para el Desarrollo a nivel estatal y en algunas Comunidades Autónomas.
- MESA, M. (1995), "Otras formas de cooperar: presión política y educación", en *Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo* nº 55, verano, pp. 45-55.
- MESA, M. (ed.) (1994), *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*, Madrid, Editorial Popular.
- NACIONES UNIDAS (1948). Declaración de los Derechos Humanos. Consultado en la web: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
- NACIONES UNIDAS (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Consultado en la web: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm
- ORTEGA CARPIO, M. L (2006: a) "Diez años en permanente evolución. de la educación para el desarrollo humano y sostenible... a la educación para la ciudadanía global" III Congreso De Educación Para El Desarrollo, Hegoa.
- ORTEGA CARPIO, M. L (2006: b) "La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado" Revista CIDOB d'Afers internacionals, volumen 72, Barcelona, pp.97-113
- ORTEGA CARPIO, M. L (2008) Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Madrid.
- ORTEGA, I (2004). Orientaciones para la Elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante. Primera edición Victoria-Gasteiz: Servicio Central del Gobierno Vasco. Consultado 03/09/2012 en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1090
- PLAN ANDALUZ DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (2008 – 2011) http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/html/sites/presidencia/contenidos/la_consejeria/Accion_exterior/documentacion_migracion/1199971498275_pacode.pdf (Consultado en 03/09/2012)
- PLAN ESTRATÉGICO DE CIUDADANÍA E INTEGRACIÓN 2007 – 2010.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A y COLL, C. (1996). Desarrollo Psicológico y Educación I. Madrid: Alianza Psicología.
- PULIDO, R. Á. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, en T. Fernández y J- García (Coord.) *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. España: Alianza Editorial



Reseña Curricular de la autoría

Esther Prieto Jiménez: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Vicedecana de Relaciones Internacionales e Institucionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Presidenta de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE). Miembro del Grupo de Investigación de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO). Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada. Miembro del Consejo Editor de la Revista Foro de Educación. III Premio Nacional Pedro Rosselló a la mejor Tesis Doctoral en el ámbito de la Educación Comparada. Entre sus líneas de investigación se encuentran las siguientes: Diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos socioeducativos, Educación para el Desarrollo, innovación, estudios comparados.

María del Rocío Rodríguez Casado: es Diplomada en Trabajo Social y Educación Social, con Master en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz por la Universidad Pablo de Olavide. En la actualidad, es Becaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Colaboradora Honoraria del Departamento de Ciencias Sociales, en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pablo de Olavide. Doctoranda en el programa de Desarrollo y Ciudadanía: derechos humanos, igualdad, educación e intervención social de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Grupo Emergente SEJ-457 denominado "La atención a la Diversidad Cultural en Centros Educativos" y del Grupo de Investigación de Educación Ambiental, Diversidad y Codesarrollo de la Universidad Pablo de Olavide. Entre sus líneas de investigación se pueden destacar la interculturalidad en el contexto socioeducativo, la educación para el desarrollo con enfoque intercultural, actuaciones ante la diversidad cultural en el marco escolar y actualmente trabaja en materia de migraciones y género.



LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LAS SOCIOADICCIONES O ADICCIONES SIN SUSTANCIA

Línea Temática: 4. Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Martínez Gimeno, Almudena

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA amartinez@upo.es

Muñoz Díaz, María del Carmen

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA mcmundia@upo.es

Resumen: Las nuevas adicciones, también llamadas adicciones sin droga, socioadicciones o adicciones sociales, comparten sus características y consecuencias principales con otro tipo de dependencias más corrientes, generalmente derivadas del consumo de alguna sustancia. Pero uno de los problemas más peligrosos que arrastran consigo es que, al ser patologías emergentes, están socialmente aceptadas, lo que provoca que aquellas personas que las padecen las nieguen o simplemente no sepan de su existencia. Así mismo, tales comportamientos comparten únicamente la denominación dentro de un grupo de adicciones sin consumo de sustancias, pero sus características y orígenes son tan dispares, que es difícil plantear programas de intervención que con carácter general, puedan abarcar de manera efectiva las distintas patologías. Por esta razón, nos proponemos con este artículo, hacer una aproximación al concepto de socioadicción, analizando los posibles rasgos en común que podemos encontrar entre algunas de las más comunes, para hacer propuestas de intervención basadas en la realidad de cada uno de los comportamientos que se dan entre los socioadictos.

Palabras Clave: Socioadicción, Comportamiento Compulsivo, Adicción Social, Dependencia, Intervención.



Introducción

Vivimos en una sociedad que frecuentemente denominamos “sociedad de consumo”, en la que el aumento de la oferta hace que dispongamos de gran cantidad de artículos, sustancias o situaciones que de forma consciente o inconsciente nos generan placer. Así, en cierta medida, nos hemos creado una serie de necesidades que realmente no son esenciales para nuestra vida diaria, pero que al mismo tiempo han generado en nosotros una dependencia. En la medida en que esas sustancias, artículos o momentos nos son tan necesarios como para modificar nuestra conducta habitual, nos volvemos adictos.

Según el concepto tradicional de la Organización Mundial de la Salud, la adicción es el estado de intoxicación crónica y periódica originada por el consumo repetido de una droga, natural o sintética, caracterizada por (ONU, 1957):

- Una compulsión a continuar consumiendo por cualquier medio.
- Tendencia al aumento de la dosis.
- Una dependencia psíquica y generalmente física de los efectos.
- Consecuencias perjudiciales para el individuo y la sociedad.

Tal y como veremos a lo largo de este texto, esta definición se encuentra incompleta pues define la adicción sólo en el ámbito del consumo de sustancias.

En este sentido, comienza a aceptarse como adicción cualquier actividad que el individuo no sea capaz de controlar, que lo lleve a conductas compulsivas y le provoque perjuicios en su calidad de vida. En este sentido, el trastorno adictivo social, erigido en emblema de la psicopatología de la postmodernidad, se asocia con mucha frecuencia a un estado depresivo y trasciende al entorno sociofamiliar en forma de ruptura de pareja, crisis económica y otros efectos nocivos sobre la calidad de vida y la salud.

Conceptualización: Uso, Abuso y Dependencia

A la hora de detectar una adicción es importante reconocer entre tres tipos de comportamientos: uso, abuso y dependencia. Si hacemos una primera aproximación a la terminología, nos encontramos que la RAE determina:

- Uso: Empleo continuado y habitual de algo o alguien.
- Abuso: Usar mal, excesiva, injusta, impropia o indebidamente algo o alguien.
- Dependencia: Subordinación a un poder mayor.

La explicación más generalizada de la adicción desde el punto de vista psicológico, es la que la define como una dependencia hacia una sustancia, actividad o relación que arrastra a la persona lejos de todo lo demás que le rodea. Está representada por los deseos que consumen los pensamientos y comportamientos, y actúa en aquellas actividades diseñadas para conseguir lo deseado o para comprometerse en la actividad que lo suscita (comportamientos adictivos). A diferencia de los simples hábitos o influencias consumistas, las adicciones tienen graves consecuencias en la vida real de los sujetos, afectan negativamente y destruyen las capacidades de funcionar de manera efectiva. De hecho, la clave de la adicción se encuentra en la necesidad obsesiva y compulsiva hacia una sustancia, un objeto, una relación, una actividad o una cosa.



Conforme a esta premisa, es realista decir que cualquiera puede ser adicto a casi cualquier cosa, por lo que trabajaremos a lo largo de este escrito en base a los seis indicadores más generalizados de una adicción:

- El objeto de deseo. Este es la sustancia, cosa, actividad o relación que conduce a la adicción, sea alcohol, comida, sexo, juego, pornografía, internet, drogas, o cualquier otra cosa que provoque ideas obsesivas y derive en comportamientos compulsivos.
- La preocupación. Existe una obsesión con el objeto de deseo basada en la necesidad de aquello que provoca la adicción.
- Los comportamientos guiados. Supone una compulsión por reducir la ansiedad y satisfacer la obsesión que provoca el comportamiento adictivo.
- La falta de control. Relacionada con el factor anterior, la adicción siempre implica una pérdida de control sobre los pensamientos, sentimientos, ideas o comportamientos. Esta es la clave y la característica central de la adicción y la dependencia.
- Las consecuencias negativas. La adicción siempre va acompañada de consecuencias negativas ya sean de carácter socio-relacional, psicológico o físico.

Hay quien las llama “las adicciones sin droga” ya que no se ingiere, fuma, ni inhala ninguna sustancia, pero es importante entender, que toda actividad que produzca un cambio en el estado de ánimo o genere placer supone un cambio en nuestro cerebro: se están produciendo endorfinas u opioides endógenos. Esto significa que cualquier conducta placentera es susceptible de convertirse en una adicción, con una dependencia psicológica cuya interrupción generará un síndrome de abstinencia.

Claro que muchas de las conductas que entran en las llamadas “nuevas adicciones” o socioadicciones, son conductas que realizamos normalmente: comprar, mirar el correo electrónico, usar el teléfono móvil. Por esta razón es determinante establecer los rasgos comunes y característicos que determinan el paso del abuso a la adicción:

- Tolerancia definida por la necesidad cada vez mayor de la conducta.
- Síndrome de abstinencia definido por cualquiera de los siguientes síntomas:
 - Malestar profundo si no se puede realizar la actividad.
 - Retorno a la conducta para aliviar estos síntomas.
- Pérdida de control. Nos planteamos que es la última vez o intentamos controlar la cantidad de tiempo o dinero que empleamos.
- Persistencia en la conducta a pesar de tener conciencia de problemas familiares, académicos, laborales, etc.

Siempre detrás de una adicción o conducta problemática hay un trasfondo en el que van a interactuar distintos factores y que es sobre el que hay que trabajar a la hora de intervenir el problema.



Las socioadicciones más comunes

- El término socioadicciones abarca, entre otras, la adicción a la compra, al juego patológico o al trabajo como las más conocidas, pero hay un sinnúmero de acciones que en los últimos tiempos se han convertido en opciones compulsivas para muchas personas.
- Sería impensable poder tratar en esta comunicación ni siquiera la mitad de las que hasta la fecha se han tipificado, pero sí creemos conveniente hacernos una idea aproximada de algunas de ellas, profundizando en las que comúnmente se encuentran ya de forma notable en las sociedades occidentales.

DENOMINACIÓN	LUDOPATÍA
CONDUCTA ADICTIVA SINTOMATOLOGÍA	<p>JUEGOS DE AZAR</p> <p>Conducta de juego pernicioso, indicada por al menos cuatro de los siguientes síntomas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preocupación frecuente por jugar o por obtener dinero para jugar. Con frecuencia se juega más cantidad de dinero o durante más tiempo del que se había planeado. - Existe la necesidad de aumentar la magnitud o la frecuencia de las apuestas para conseguir la excitación deseada. - Intranquilidad o irritabilidad cuando no se puede jugar. Pérdidas repetidas de dinero en el juego y vuelta al día siguiente para intentar recuperar. - Esfuerzos repetidos para reducir o parar el juego. - Con frecuencia el juego tiene lugar cuando se espera del sujeto que esté cumpliendo sus obligaciones sociales o profesionales. - Sacrificio de alguna actividad social, profesional o recreativa importante para poder jugar. - Se continúa jugando a pesar de la incapacidad para pagar las deudas crecientes o a pesar de otros problemas significativos, sociales, profesionales o legales que el sujeto sabe que se exacerban con el juego.
ABORDAJE EN EL TRATAMIENTO	<p>1. Acercamientos terapéuticos unimodales:</p> <p>1.1. Psicoanálisis</p> <p>1.2. Intención paradójica</p> <p>1.3. Terapia conductual-cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento clásico y operante - Terapia cognitiva - Técnicas de autoayuda <p>2. Acercamientos terapéuticos multimodales:</p> <p>2.1. Centrados en el sujeto</p> <p>2.2. Grupales</p>



DENOMINACIÓN		CLEPTOMANÍA
CONDUCTA ADICTIVA		ROBO
SINTOMATOLOGÍA		<ul style="list-style-type: none"> - Realización de hurtos sin planificación previa. - Robar de forma repetida objetos que no poseen valor ni utilidad para el sujeto. - Sentimiento de presión que va en aumento mientras se hurta. - Sentimiento de alivio o relajación después de realizar el hurto. - Culpa o depresión ya que la persona es consciente de que su actividad es delictiva.
ABORDAJE EN EL TRATAMIENTO	EL	<p>Generalmente, tiene el objetivo de tratar los problemas psicológicos subyacentes que pueden contribuir a la cleptomanía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terapia de modificación del comportamiento - Terapia familiar <p>Los medicamentos utilizados en el tratamiento incluyen Inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina (SSRI):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluoxetina. - Fluvoxamina. - Paroxetina. - Sertralina. <p>La hipnosis y las regresiones han resultado muy útiles en el apoyo de las intervenciones.</p>

DENOMINACIÓN		MITOMANÍA
CONDUCTA ADICTIVA		MENTIRA
SINTOMATOLOGÍA		<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia patológica a deformar la realidad. - Bajo nivel de autoestima unido a un carácter pretencioso. - Inestabilidad en la percepción de la propia imagen (Trastorno límite de la personalidad). - Trastorno narcisista con dificultad para vincularse de forma madura con los semejantes.
ABORDAJE EN EL TRATAMIENTO	EL	<p>El entendimiento de las mentiras del paciente es vital, ya que nos revela sus conflictos más inaccesibles. En algunos casos es necesario que tomen medicamentos.</p> <p>Es casi imposible que quien padece mitomanía busque ayuda, generalmente es llevado a consulta psicológica por otras personas.</p> <p>Plan de doce sesiones para mitómanos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1ª. Conocimiento del paciente 2ª. Análisis 3ª. Entendimiento de la Personalidad 4ª. Aplicar Pruebas 5ª. Identificar Fortalezas 6ª. Fortalecer Debilidades 7ª. Valorar ventajas y desventajas 8ª. Terapia del Perdón 9ª. Encuadre Psicológico 10ª. Planteamiento de objetivos a realizar 11ª. Valoración de metas alcanzadas 12ª. Resultados



DENOMINACIÓN	CODEPENDENCIA
<p>CONDUCTA ADICTIVA SINTOMATOLOGÍA</p>	<p>RELACIONES PATOLÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para establecer y mantener relaciones íntimas sanas - Congelamiento emocional - Perfeccionismo - Necesidad obsesiva de controlar la conducta de otros - Conductas compulsivas - Sentirse sobrerresponsables por las conductas de otros - Profundos sentimientos de incapacidad - Vergüenza tóxica - Autoimagen negativa - Dependencia de la aprobación externa - Dolores de cabeza y espalda crónicos - Gastritis y diarrea crónicas - Depresión
<p>ABORDAJE EN EL TRATAMIENTO</p>	<p>Aunque la codependencia ha sido abordada con intervenciones breves de asesoramiento, con terapia familiar pasando por la terapia cognitiva, pocos Programas de Tratamiento en Europa hacen referencia a dicho concepto.</p> <p>Nosotros proponemos una adaptación de la Psicoterapia Interpersonal que trataría de reconstruir la identidad dañada del codependiente a través del fomento de la autoestima, el reconocimiento de sus sentimientos y de potenciar sus habilidades relacionales.</p> <p>Tiene un enfoque pluralista y suele estar diseñada en un formato breve de unas 20 sesiones de periodicidad semanal de una hora de duración. Se organiza en tres fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la fase primera se formaliza el contrato o compromiso terapéutico explícito y se trata de relacionar la codependencia con el contexto interpersonal. Se determinan de objetivos del tratamiento: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la existencia de un problema. - Desprenderse emocionalmente de los problemas de los demás. - Responder con acciones y no únicamente con preocupación. - Centrar la atención y la energía en su propia vida. - Asumir la responsabilidad no viviendo la situación con sentimiento de culpa. - Salir del ambiente familiar. Fortalecer las fronteras de la familia y abrir otros círculos: asociaciones, trabajo o voluntariado. 2. En la fase segunda se parte del supuesto básico de que la codependencia tiene que ver con problemas que se manifiestan en cuatro áreas-problemas: <ul style="list-style-type: none"> - Duelo: se abordan las relaciones perdidas porque pueden existir dificultades para la elaboración de un duelo. - Disputas personales: se abordan las relaciones alteradas porque pueden encontrarse situaciones interpersonales en las que se den expectativas no recíprocas. - Déficit interpersonales: se relaciona la codependencia con los problemas de aislamiento social o de insatisfacción y se exploran las pautas repetitivas en las relaciones. - Transiciones de rol: se abordan los roles perturbados porque puede que haya cierta dificultad para afrontar los cambios requeridos para otro rol. 3. En la fase tercera se trata explícitamente de la finalización de la relación terapéutica. Se refuerzan los sentimientos de independencia del paciente y la capacidad de estar dispuesto a abandonar y a ser abandonado.



DENOMINACIÓN	WORKAHOLISMO
CONDUCTA ADICTIVA SINTOMATOLOGÍA	<p>TRABAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una implicación progresiva, excesiva y desadaptativa a la actividad laboral con pérdida de control respecto a los límites del trabajo y que afecta a otros ámbitos de la vida cotidiana. - La sobreimplicación responde a ansia o necesidad personal más que a necesidades del entorno laboral. - Se distingue por su actitud normalmente acompañada de ideas sobrevaloradas. - Sentimiento de inferioridad y miedo al fracaso. - Relaciones familiares deterioradas. - Aislamiento. - Carencia o pérdida del sentido del humor. - Desinterés por las relaciones interpersonales no productivas.
ABORDAJE EN EL TRATAMIENTO	<p>El tratamiento del adicto al trabajo se sistematiza en una intervención triple:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La farmacología se encargará de aportar sustancias de tres tipos: <ul style="list-style-type: none"> - Estimulantes del sistema serotoninérgico - Antiadictivos (naltrexono, acamprosato, topiramato, fluoxetina en dosis alta) - Sustancias facilitadoras del autocontrol. 2. La psicoterapia, con una técnica comprensiva híbrida integrada por: <ul style="list-style-type: none"> - Terapia cognitivo-comportamental. - Terapia adleriana. - Terapia existencial. 3. La socioterapia, para conducir a una distribución adecuada del tiempo y a una reorganización del plan de vida, en cuya tarea puede colaborar alguna asociación de autoayuda. <p>Cuando se inicia el tratamiento del adicto al trabajo, se debe indagar para tratar de detectar sintomatología expresiva del síndrome de estrés o del estado depresivo y de sus posibles complicaciones, como el abuso de alcohol o de otras drogas y el trastorno psicósomático. Si se verifica la presencia de alguno de estos trastornos, además de las medidas generales señaladas, habrá que añadir el tratamiento específico correspondiente.</p>

Factores de riesgo

Es evidente que la mayoría de las personas que se sienten atraídas de una forma más o menos importante por un objeto o una conducta no van a desarrollar una adicción. Para la mayoría es posible poner freno a una conducta que empieza a ganar terreno en su vida, colisionando con otros intereses importantes para ella.

Es el caso, por ejemplo, del estudiante que, tras darse cuenta de que algunos juegos en los que participa (a través de internet, videoconsola, etc), le están robando un tiempo de estudio que le es necesario para obtener buenos resultados académicos, renuncia a estas actividades, limitando su uso a los fines de semana o a los períodos vacacionales. En otros casos, este freno a la conducta de riesgo se pone en una etapa más avanzada, jugando en ello un papel importante los fracasos y los problemas que van surgiendo o las claras advertencias que se producen desde el exterior.

El riesgo de caer o no en una conducta adictiva o la capacidad para hacer frente con éxito a la misma en las etapas iniciales va a depender de muchos factores. Es éste un tema, que precisa ser objeto de estudio ya que las posibles conductas adictivas son amplias y complejas, por lo que no resulta fácil



determinar los factores de riesgo que pueden influir en las mismas. Anicama (1993), señala: que *“el surgimiento del denominado factor de riesgo, sirve como excelente predictor de las conductas resultantes, lo cual podría a su vez servir como base para acciones preventivas primarias en el campo de la salud.”*

Pero desde nuestro punto de vista, por factores de riesgo entenderemos, todas aquellas condiciones que exponen a los sujetos o los hacen más vulnerables a caer en un comportamiento compulsivo respecto de una conducta o un objeto de deseo. En este sentido, la complejidad del fenómeno adictivo requiere de una visión amplia desde una perspectiva interdisciplinar, teniendo en cuenta la influencia de diferentes tipos de variables, que tienen que ver con el propio individuo, con el medio social y relacional en el que se desarrolla la adicción y con la capacidad adictiva de la conducta o del objeto en cuestión.

Puesto que las adicciones sociales hacen referencia a una amplia gama de conductas, no es posible generalizar para todas ellas unas mismas causas o factores de riesgo. Algunos autores, tomando en consideración el conjunto de las adicciones, hablan de la existencia de una “personalidad adictiva”, como factor de riesgo común; sin embargo no está clara la existencia de la misma y, en el caso de que se acepte, habría que determinar si precede a la adicción o es consecuencia de la misma.

Ahora bien, lo que sí parece demostrado es que, cuando concurren circunstancias o factores de riesgo importantes en los diferentes niveles de acción, se incrementaría la probabilidad de desarrollar una adicción. No es, por lo tanto, una cuestión de causa-efecto, sino una cuestión de mayor o menor probabilidad de desarrollar un problema en función de una multiplicidad de variables.

Entre los factores individuales que pueden influir en el desarrollo de esta problemática se han señalado algunas características que parecen encontrarse con mayor frecuencia entre los adictos, como son la inmadurez, la baja autoestima, la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración y a los estímulos displacenteros, la inestabilidad emocional, la tendencia al aislamiento, la introversión o las dificultades de comunicación. Por otra parte, experiencias negativas anteriores como el fracaso escolar continuado, los conflictos a nivel familiar o laboral o el hecho de haber pasado por situaciones personales duras o traumáticas, pueden actuar como factores personales de riesgo. La presencia de cuadros psicopatológicos, como los trastornos del estado de ánimo, pueden estar también en la base de una adicción.

Así mismo, y en el contexto de la vulnerabilidad individual frente a las adicciones, es necesario tener en cuenta la base biológica de las mismas y la interrelación existente entre esta vulnerabilidad y el funcionamiento de los circuitos cerebrales. Según algunos autores, las personas predispuestas a las adicciones serían personas que buscan sensaciones fuertes, como forma de compensar un bajo nivel de reactividad cerebral.

Entre los factores socio-ambientales con capacidad de influencia, hay que señalar las dificultades de adaptación y de relación y las situaciones familiares, laborales y sociales conflictivas. Los problemas surgidos en el entorno escolar o en el grupo de iguales, las situaciones de estrés prolongadas o el efecto de modelado producido por personas cercanas y que resultan relevantes para el sujeto, pueden influir notablemente en la transición del uso al abuso y posterior dependencia de una conducta determinada.

Por último, entre los factores relacionados con el objeto o la conducta adictiva se señalan la propia capacidad de generar adicción de dicho objeto o dicha conducta, la accesibilidad a la misma o la exposición a su influencia.



Como puede verse, existe una variedad de condiciones individuales, de la familia y del ambiente que pueden generar factores de riesgo en el desarrollo de un comportamiento compulsivo. A la caracterización del trastorno adictivo, en su desarrollo evolutivo, hay que agregar las vulnerabilidades del sujeto que lo hacen más susceptible así como otros factores negativos de mantenimiento que son consecuencia de los efectos o retroalimentación de los comportamientos y conductas del adicto sobre su entorno, o más bien del estilo de vida que está desarrollando, la lógica con la que se conduce y las nuevas creencias y valores a los que se adscribe.

Sin embargo, existe todavía un gran desconocimiento de cuál es la naturaleza específica del impacto de cada uno de estos condicionantes; por tanto, investigaciones que identifiquen cuáles son los factores más determinantes y cómo interactúan sobre los individuos, son temas prioritarios de investigación para definir políticas preventivas.

Consecuencias que provocan las socioadicciones

Sea cual sea el tipo de adicción social o conductual de que se trate, se producen una serie de consecuencias que afectan con mayor o menor gravedad a las diferentes facetas de la vida de las personas que las padecen. Puesto que el abanico de posibles conductas adictivas es amplio, las consecuencias de las mismas son también diferentes, afectando más a unas áreas que a otras en función del tipo de conducta.

Entre los efectos negativos de las adicciones para la vida de los individuos se han descrito las siguientes:



Alteraciones fisiológicas

Dificultad para descansar o relajarse, estrés, ansiedad, deterioro del estado general, alteraciones de la alimentación, del sueño o inmunarias...



Alteraciones cognitivas

Pensamientos distorsionados, pensamiento mágico, ideas obsesivas, razonamiento restringido, pobre o nulo...



Alteraciones psíquicas y psicopatológicas

Cambios bruscos de conducta, cambios de humor, irritabilidad, agresividad, empobrecimiento afectivo, disfunciones neuróticas o psicóticas, alteraciones en la percepción de la realidad, intenso sentimiento de culpa...



Problemas con el entorno social

Destrucción de responsabilidades familiares, laborales o sociales, aislamiento, disminución o desaparición de actividades de ocio saludables, alteraciones en la sexualidad, disminución y/o bajo rendimiento en el trabajo o estudios, problemas económicos, acciones delictivas por las consecuencias que se generan.



- En relación con las características psicológicas de la adicción, mucho se ha escrito sobre los diversos mecanismos de defensa que son utilizados por los adictos para escapar y tratar de negar su realidad. Además de los mecanismos de negación y auto-engaño, se han descrito recientemente el uso de otras estrategias defensivas entre las cuales se encuentran la proyección, el desplazamiento, la racionalización y la distorsión.
- Como señala Alvarado (1996: 12): *“los adictos al manipular a sus familiares y a las demás personas que se encuentran en su entorno, lo hacen porque no pueden tolerar la verdad de su descontrol y además porque se hacen progresivamente menos capaces de llenar sus necesidades de manera sana; se tornan cada vez más dependientes de la manipulación que hacen de las personas que los rodean”*.
- Como se ha comentado en el apartado anterior, resulta muy complejo establecer un perfil de personalidad del sujeto adicto y vincularlo con la predisposición a la dependencia. La diversidad de factores que pueden dar origen a la conducta objeto de deseo lo hace prácticamente imposible, por lo que se ha estimado mucho más conveniente referirse a la “personalidad adictiva” que es el resultado de la alteración de la personalidad como consecuencia del proceso de la adicción.
- En este sentido Makken C. (1999: 23), plantea que: *“La adicción es una creencia activa en un compromiso ante un estilo de vida negativo. La adicción comienza y crece cuando una persona abandona los caminos naturales de satisfacción de necesidades emocionales al conectarse con la gente, con su propia comunidad, consigo mismo (...). El repetido abandono de uno mismo y de los valores propios en favor de la devoción adictiva, causa el desarrollo de la personalidad adictiva y su gradual poder”*.
- Las características de la personalidad adictiva (personalidad alterada por la adicción) son entre otras las siguientes:
 - Debilitamiento del Yo, de la voluntad y aumento de la pérdida de control.
 - Desarrollo de una manera particular de sentir y de pensar, a partir del desarrollo de una lógica adictiva que se establece lentamente como un sistema de creencias ficticias, engañosas desde el que la vida del adicto será dirigida.
 - Desarrollo de rituales adictivos a partir de los cuales el sujeto se reafirma en sus nuevas creencias y valores.
 - Vacío existencial con un predominio de la pérdida o falta de sentido y la ilusión de encontrar un objeto o actividad que le proporcione serenidad y satisfacción.
 - Quebrantamiento emocional lo que hace al adicto vulnerable, susceptible al llanto, a explosiones emocionales, labilidad afectiva, etc.

En resumen, la socioadicciones o nuevas adicciones sin sustancia, alteran por completo el estilo de vida del sujeto que las padece. El ámbito de los intereses se empobrece cada vez más y se focaliza en actividades relacionadas con la búsqueda del comportamiento objeto de deseo.



Factores que favorecen la integración

Toda persona nace en un contexto concreto, bajo la influencia de determinados factores que van configurando su desarrollo. En esta línea, Merino (2007: 51), define los procesos de socialización como aquellos por los que “... se estimulan, se generan y se desarrollan características comunes en la personalidad de los individuos”.

La familia es la primera institución que influye en la vida de la persona, que a su vez, estará condicionada por otros elementos de tipo económico, político, social y/o cultural. La segunda fase en la socialización tiene como protagonista a la escuela y más tarde aparecen los amigos o el grupo de iguales como agentes que adquirirán un papel fundamental en la etapa adolescente. Este recorrido va configurando nuestra personalidad no solo social, sino también individual.

En este sentido, al igual que se ha reflejado en el apartado correspondiente a los factores de riesgo de la conducta adictiva, los elementos que favorecen la protección o integración tras el tratamiento de las socioadicciones, no suelen presentarse de forma aislada, sino que en la realidad interactúan y se complementan. Para realizar una clara determinación de tales factores, vamos a utilizar la división más comúnmente utilizada por los autores procedentes de la rama psicológica y educativa del tratamiento de la conducta adictiva: Factores Macrosociales y Factores Microsociales.

CONTEXTO		FACTORES DE PROTECCIÓN
MACROSOCIAL		Residir en zonas con amplios recursos asistenciales y preventivos
		Convivir en entornos determinados por actitudes prosociales
		Dificultad de acceso a patrones de comportamientos adictivos
		Compartir hábitos saludables de ocio y tiempo libre
MICROSOCIAL	FAMILIA	Apego familiar y clima afectivo positivo
		Comunicación fluida
		Presencia de límites
	ESCUELA	Clima de centro positivo que favorezca valores de convivencia
		Integración y vinculación al entorno educativo
	AMIGOS	Independencia respecto al grupo
		Respeto grupal de las decisiones individuales
		Grupo de iguales no adictos
	TRABAJO	Planificaciones ajustadas y flexibles
		Variación periódica en las tareas y pausas de descanso
		Clima positivo y respetuoso
		Entrenamiento en habilidades de comunicación y resolución de conflictos

Tabla 1. Factores que favorecen la integración en comportamientos socioadictivos

Desde el plano personal del individuo, nos parece clave señalar la importancia que adquieren capacidades como el autoconcepto equilibrado y la autoestima positiva. En este sentido, cobran vital transcendencia los programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales cuyo contenido versa en:



- Capacidad para la toma de decisiones
- Habilidad para resolver problemas
- Comunicación afectiva y efectiva
- Pensamiento crítico y creativo
- Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales
- Capacidad para manejar emociones propias
- Habilidades de control de la ansiedad, el control y el estrés
- Capacidad empática

No obstante, no podemos olvidar que tanto en lo personal como en los demás ámbitos hay una serie de factores que son “neutros”, que pueden convertirse en elementos de protección o de riesgo. Todos estos factores constituyen un campo de fuerzas, operando tanto en el ambiente como en cada individuo. Por esta razón, es importante que haya un equilibrio entre los distintos elementos, ya que cuando los factores de riesgo son los que predominan, y los factores de protección no los compensan, es más probable que surjan conductas problemáticas.

Referencias Bibliográficas

- ALVARADO, S. (1996). Perfil psicológico de la persona adicta. Madrid: Pirámide.
- ANICAMA, J. (1993). Conductas de Riesgo Asociadas al Abuso de Drogas. En: Drogas: producción, comercialización, prevención, control y rehabilitación. Memorias V Seminario Internacional de CEDRO. Lima: CEDRO.
- MAKKEN C. (1999.) La personalidad adictiva. México: Diene.
- MERINO, R. Y DE LA FUENTE, G (2007). Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Complutense.
- ONU (1957). Serie de Informes Técnicos, 116 y 117.

Reseña Curricular de la autoría

Almudena Martínez Gimeno es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales y miembro del Grupo de Investigación de Educación de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Entre sus líneas de investigación se encuentran las siguientes: Organización y Gestión de Instituciones Educativas, Formación y Empleo, Formación del profesorado e Intervención Socioeducativa.

M^a del Carmen Muñoz Díaz es Licenciada en Pedagogía. Profesora asociada del área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Actualmente está finalizando su Tesis Doctoral, centrada en los Programas de Escuelas Taller. Miembro de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE). Miembro del Grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO). Entre sus líneas de investigación se encuentran Educación para el Desarrollo, Educación para la Salud y Formación y Empleo.



REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA PREVENCIÓN Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA ACTIVIDAD PREVENTIVA EN ESPAÑA

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Garí Pérez, Aitana

Doctoranda de la Universidad Pablo Olavide, aitana.gari@gmail.com

Resumen: Desde el establecimiento del modelo de formación para los profesionales de la prevención apenas se han introducido modificaciones. En este texto se reflexiona sobre la necesidad de valorar en profundidad el actual modelo formativo de estos profesionales con el fin de proponer mejoras que repercutan en su actividad profesional. Se ha realizado un análisis a partir de documentación que aporta información sobre alguno de los aspectos objeto de estudio. De esta forma, se describe la formación de los técnicos de prevención de riesgos laborales en España y se analiza la calidad de dicha formación. Por otro lado, se plantea la necesidad de considerar las competencias profesionales como base de un nuevo modelo formativo más adecuado a una práctica profesional eficaz y de calidad, lo que requerirá tener en cuenta nuevas competencias hasta ahora prácticamente ignoradas en el modelo formativo español, tales como las relacionadas con la gestión preventiva y la organización del trabajo.

Palabras Clave: formación, técnicos, prevención de riesgos laborales, calidad, competencias profesionales.



1. Introducción

Han pasado 17 años desde que la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL) pusiese en marcha un nuevo modelo de prevención de riesgos laborales en España, impulsando así la aparición de un nuevo sector profesional: el de los técnicos de prevención de riesgos laborales. Fue entonces cuando comenzó de forma precipitada un modelo de formación para éstos profesionales que apenas se ha modificado en todos estos años.

Sin embargo, los prevencionistas se enfrentan en este momento, tanto en España como en toda Europa, a una serie de cambios en las condiciones de trabajo y en la organización del trabajo, como consecuencia de la introducción de nuevas tecnologías, nuevos estilos de gestión y nuevas formas de organizar el trabajo y la producción (Westerholm, 1999). En este sentido, cabe señalar la rápida evolución e implementación en el proceso productivo de nuevas tecnologías como las bioquímicas y las aplicadas a los nanomateriales que suponen nuevos retos para la prevención de riesgos laborales (Riechmann, 2009).

Pero además se están dando otra serie de cambios en la población trabajadora: la edad media de los trabajadores se ha elevado, hay un mayor número de trabajadores de origen extranjero, de trabajadores con discapacidades y/o con enfermedades crónicas y se ha producido la masiva incorporación de las mujeres al mercado laboral. Esta última circunstancia ha puesto de actualidad los problemas de acoso sexual y de los riesgos para el embarazo y en general para la reproducción (en este caso para ambos sexos), así como otros relacionados con cuestiones de género, por ejemplo la desigualdad o la doble presencia, (Messing, 2002; Vogel, 2006). Del mismo modo, el proyecto de investigación Inmigración Trabajo y Salud (ITSAL) describe las condiciones de trabajo y empleo en población inmigrante trabajadora en España con diferentes indicadores de salud física y mental, y en sus numerosas publicaciones indican que se trata de un grupo especialmente vulnerable de sufrir desigualdades sociales en salud, (Agudelo-Suárez, et al. 2009; García, et al. 2009, López-Jacob, et al. 2008, Porthé, et al. 2009).

Por otro lado, cabe hacer una última consideración sobre los cambios en curso, diariamente se encuentran evidencias sobre las enfermedades profesionales o de origen profesional no reconocidas legalmente, que están poniendo en entredicho el tratamiento convencional que hace de las mismas la prevención formal (García y Gadea, 2007).

Teniendo en cuenta todo lo anterior y a la vista de los *currícula* formativos y programas de los cursos existentes en materia de prevención de riesgos laborales cabe preguntarse ¿se prepara a los técnicos de prevención para intervenir en esta nueva realidad laboral? ¿No sería necesario innovar sobre el modelo formativo y su programación?

De esta forma, este trabajo pretende reflexionar sobre la necesidad de valorar en profundidad el actual modelo formativo de los profesionales de la prevención con el fin de proponer mejoras que repercutan en su actividad profesional y en la salud de los trabajadores en último término. Para ello en primer lugar se trata de describir la formación de los técnicos de prevención de riesgos laborales en España y de analizar la calidad de dicha formación. Y en segundo lugar, se plantea la necesidad de considerar las competencias profesionales, algunas nuevas, como base en un nuevo modelo formativo más adecuado a una práctica profesional eficaz y de calidad.

Esta comunicación se centra en la formación de los técnicos de prevención de riesgos laborales de nivel superior. Quedan al margen los técnicos de nivel intermedio y los profesionales de la medicina del trabajo, profesionales clave en la práctica preventiva laboral, pero cuya formación está articulada de forma muy distinta a la analizada aquí.



2. Metodología

Para realizar esta comunicación se ha analizado lo que distintos documentos aportan sobre alguno de los aspectos objeto de estudio. Los documentos encontrados son sobre todo artículos e informes de estudios.

Se ha partido de documentación ya conocida, que se ha completado con la realización de una búsqueda sistemática en distintas bases de datos, tanto internacionales: PubMed, como nacionales: Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud (IBECS), Índice Bibliográfico de Salud y Seguridad en el Trabajo (IBSST), y las bases de datos del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT). También se ha recurrido a google y a google académico. Y se ha analizado la bibliografía de aquellos artículos que tratan sobre la formación de los prevenciónistas.

En la estrategia de búsqueda se han cruzado distintos descriptores en torno a los conceptos de "formación" y "profesionales de la prevención". Concretamente se han usado los términos: Prevención de accidentes/educación; Salud ocupacional/educación; Educación/métodos y tendencias; Educación médica continuada; Internet. Estos descriptores fueron combinados de diversas formas en el momento de la exploración con el fin de ampliar los criterios de búsqueda. Se realizó la búsqueda sin límite de fecha de publicación de los artículos, aunque hemos procurado ceñirnos a los últimos 10 años. En cuanto al idioma de los documentos nos hemos limitado al castellano, inglés, alemán, francés, italiano y portugués en el caso de las bases de datos, y castellano e inglés en google.

3. La formación de los profesionales de la prevención en España

3.1. Del marco regulador a la oferta formativa

Si bien el diseño de los programas formativos para la formación de los profesionales de la prevención en nuestro país fue estimulado por la normativa, también se está viendo condicionado, limitado, incluso pervertido por ella.

La formación de los profesionales de la prevención comenzó a realizarse al calor de los criterios del Convenio 155 de la OIT⁸², el cual planteaba inclusión de *"la formación complementaria necesaria, calificaciones y motivación de las personas que intervienen, de una forma u otra, para que se alcancen niveles adecuados de seguridad e higiene"* (art. 5) para la puesta en práctica de una política nacional coherente en salud y seguridad. Y continuaba en el artículo 14 señalando que *"deberán tomarse medidas a fin de promover (...) la inclusión de las cuestiones de seguridad, higiene y medio ambiente de trabajo en todos los niveles de enseñanza y de formación, incluidos los de la enseñanza superior, técnica, médica y profesional, con objeto de satisfacer las necesidades de formación de todos los trabajadores"*.

Más tarde el cuadro conceptual se basó en la Directiva Marco 89/391/CEE⁸³ que se traspuso en nuestro país en la LPRL y dio comienzo a un periodo en el que se improvisó la formación de los prevenciónistas con el fin de acreditarles para el ejercicio profesional. Se trataba de un sistema no exclusivamente universitario en un primer momento, configurado como periodo transitorio, pero que se prolongó durante prácticamente 15 años. Este sistema formativo fue establecido por el Reglamento de los Servicios de Prevención (RSP), Real Decreto 39/97, con un carácter provisional, que indica las capacidades que deben cumplir los Servicios de prevención, así como los trabajadores designados, para desarrollar la actividad preventiva en los lugares de trabajo. Para desarrollar esas capacidades se estableció por un lado las funciones a desarrollar y por otro la formación requerida.

⁸² Convenio 155 de 22 de junio de 1981, sobre seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo, ratificado por España el 26 de julio de 1985.

⁸³ Directiva 89/391/CEE relativa a la aplicación de las medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo.



Sin embargo, el diseño y regulación de esta formación fue mínimo, el necesario para poder justificar su desempeño profesional.

De esta forma, el RSP establece tres grados de cualificación: nivel básico, nivel intermedio y nivel superior. La formación en el nivel intermedio o superior es lo que se consideran profesionales de la prevención, o más conocidos como Técnicos de Prevención; entre sus funciones están la promoción de la prevención en la empresa, el control y reducción de los riesgos, la realización de actividades de formación e información básica de los trabajadores, la participación en la planificación de la actividad preventiva, entre otras funciones cuya puesta en práctica es de dudosa calidad como veremos más adelante.

Como en el momento de la promulgación de esta normativa no existía una oferta formativa específica en el catálogo nacional de titulaciones, salvo en el caso de la Medicina del Trabajo, se estableció que esta formación podría seguirse de manera transitoria en entidades públicas o privadas con capacidad para desarrollar la misma y previa autorización de la autoridad laboral competente. Así, se inició la formación de muchos profesionales de la prevención, abriendo un vasto nicho de mercado que rápidamente aprovecharon las distintas entidades ofertando una gran cantidad de cursos y programas máster de calidad y costes muy diversos (Cobos, 2003). La principal condición para dar por válida la formación ofertada era y poseer una formación mínima con los contenidos, a modo de temario, que establece el anexo VI del RSP, cuyo desarrollo tendrá una duración no inferior a 600 horas, y contar con una titulación universitaria, aunque no específica cuál.

Por fin en 2010 se produjo un cambio. Con el Real Decreto 337/2010 el sistema formativo de los técnicos de prevención de riesgos laborales de nivel superior pasó a ser exclusivamente universitario, a través de la creación de una licenciatura o de títulos de segundo ciclo para formar especialistas de la prevención. Por tanto, las entidades acreditadas para impartir la docencia y expedir los correspondientes títulos pasaron a ser en exclusiva las Universidades. Lo que ha sucedido en muchos de los casos es que las mismas entidades formativas, que impartían estos cursos, se han ido aliando paulatinamente con universidades tanto privadas como públicas para continuar impartiendo la misma formación.

Pero más allá del ámbito y naturaleza de las entidades formadoras, no se han dado apenas modificaciones en la oferta formativa, ni tampoco se han dado cambios sustanciales en la regulación de este sistema de formación. En realidad todo lo demás permanece intacto: sigue siendo preciso contar con una titulación universitaria oficial y poseer una formación mínima con el contenido especificado en el programa a que se refiere el anexo VI y cuyo desarrollo tendrá una duración no inferior a 600 horas. Es de destacar que los contenidos expresados en el Anexo VI no han sufrido tampoco ninguna modificación, quedando algunos contenidos obsoletos a la luz del desempeño profesional, por ejemplo los temas contenidos en la materia de "Técnicas afines".

3.2. Calidad de la formación y de las prácticas preventivas

Los resultados de las búsquedas sistemáticas en las distintas bases de datos son poco reveladores en relación a la calidad de la formación o su impacto en la calidad de las prácticas preventivas: no se ha encontrado ninguna evaluación sobre la formación de los técnicos de prevención de riesgos laborales en España publicadas y mucho menos sobre el impacto de la formación en su desempeño profesional. Además apenas hay documentación que analice cómo se está realizando la programación formativa de los prevenicionistas. Algo más hay a nivel internacional, especialmente en otras disciplinas preventivas como es la medicina del trabajo. Parece que el conocimiento, y por lo tanto la mejora, de esta formación no despierta el suficiente interés ni a nivel institucional ni académico.



En relación a la calidad de la formación de los técnicos de nivel superior, Boix (2000) apunta en su conferencia varios elementos a tener en cuenta. En primer lugar la formación de técnicos de prevención sí cuenta, o contaba durante el periodo transitorio, con una regulación normativa en relación a la calidad, concretamente cuando se exigía una acreditación de las entidades formadoras por parte de la autoridad laboral.

Decíamos que durante el periodo transitorio la autoridad laboral (estatal o autonómica) acreditó a muchas entidades formadoras de todo tipo (mutuas de accidentes de trabajo, sindicatos, administración, organizaciones empresariales, universidades o consultoras) para impartir esta formación de escueto diseño y programación didáctica. Sin embargo, el sistema de acreditación concedía, en la práctica, mucha más importancia a la adecuación formal en la redacción inicial del proyecto que al control de la calidad en su ejecución. Conseguir esta acreditación como entidad formadora consistía básicamente en presentar un voluminoso dossier con el programa docente, las titulaciones del profesorado y la descripción de las instalaciones. Una vez otorgada la acreditación las exigencias administrativas se reducían a la mínima expresión: comunicar cada nueva edición del curso y notificar quienes de los asistentes habían obtenido el título, (Boix, 2000).

Además el estímulo de este tipo oferta formativa se encontraba, y se sigue encontrando, más condicionada por la expectativa de beneficio económico de las entidades que imparten, que por las necesidades reales en materia de actuación preventiva, (Boix, 2000). Por ello, Boix considera que la oferta formación está basada en un exceso de 'formalismo', lo que puede suponer incluso un fraude en la actividad formativa. Por ello, el autor plantea otro indicador de calidad: la acreditación de los preventivistas en dos o tres disciplinas. Con ello los profesionales aumentan sus posibilidades laborales en un mercado que cumple con una ley que habla de distintas 'especialidades' y no de distintos 'especialistas', de forma que promueve servicios de prevención multidisciplinares a la vez que unipersonales, es decir, se contrata a un solo técnico pero con tres especialidades distintas.

En este mismo sentido, señala Cobos (2006) que *"la preocupación por este tema es generalizada entre los profesionales del sector, que ven por un lado cómo está cayendo la calidad de la oferta formativa de manera generalizada y por otro, cómo el mercado de trabajo está absorbiendo un gran volumen de preventivistas con una formación inicial mejor o peor según los casos pero, de cualquier forma, excesivamente dispersa y heterogénea"* y cita las palabras de Alonso Arenal, miembro del INSHT⁸⁴ quien dice que hoy la *"elevada oferta formativa existente no parece cumplir, en buen número de casos, los estándares de calidad deseables"*⁸⁵.

El informe "Calidad de los servicios de prevención en España: una aproximación basada en las expectativas de los clientes, usuarios y grupos de interés" (Boix, 2007) apunta también como propuestas de mejora concretas que *"los SP deberían mejorar la formación de sus recursos humanos, tanto en conocimientos como en experiencia, para satisfacer efectivamente las necesidades y demandas de las empresas."* Y que *"la Administración debería regular y vigilar la formación que reciben los técnicos en prevención con el objetivo de hacerla más efectiva"*.

Por otro lado, es interesante tener en cuenta otras deficiencias en la práctica preventiva que muestran varios estudios sobre la calidad de los servicios de prevención; deficiencias que pueden estar relacionadas con la calidad de la formación. En nuestro país, los servicios de prevención, -principal nicho de trabajo de los técnicos de prevención-, se han constituido como agentes protagonistas de la acción preventiva en los lugares de trabajo. De hecho, la Estrategia Española de Seguridad y Salud

⁸⁴ Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

⁸⁵ ALONSO ARENAL, F. (2002): *La formación como variable estratégica para la prevención de riesgos laborales: el enfoque desde el INSHT*. Ponencia presentada a la Mesa Redonda "La calidad de la formación de los profesionales de la prevención". Univ. Internacional Menéndez Pelayo. Santander.



define como uno de sus grandes objetivos el de “mejorar la eficacia y la calidad del sistema de prevención, poniendo especial énfasis en las entidades especializadas en prevención” (MTAS, 2007, objetivo 2). De esta forma, cobra especial importancia la forma en que desarrollen sus actividades, de ahí que las competencias de los profesionales de la prevención sean finalmente determinantes para el éxito o el fracaso de la prevención en las empresas (Boix, 2008).

En este sentido, el informe sobre *Prioridades estratégicas en salud laboral desde el punto de vista de los profesionales* (Boix, Gil y Rodrigo, 2006) aporta luz. El estudio se realizó siguiendo el método Delphi, (con la participación 181 profesionales de la prevención) y revela que existen las siguientes áreas de mejora en los servicios de prevención:

“a) Actitudinal: fomentar el compromiso y la responsabilidad empresarial en materia de prevención

b) Intervención: desarrollar programas preventivos específicos acordes a las diferentes realidades productivas, sectoriales y poblacionales

c) Conocimiento: garantizar un conocimiento sistemático sobre las condiciones de trabajo y sus efectos sobre la salud, que sirva de base para el establecimiento de políticas preventivas y para la evaluación de su efectividad

d) Organización: establecer e implantar criterios de calidad y buenas prácticas en las actividades de los Servicios de Prevención”.

Si la calidad de los servicios de prevención falla en determinadas áreas, cabe plantearse que puede deberse, entre otras cosas, a una formación deficiente o inexistente en dichas áreas, es decir, una formación que no entrene en las competencias necesarias para el buen desempeño profesional.

4. Las competencias profesionales como reto formativo

Los nuevos modelos formativos cada vez más se centran en el aprendizaje basado en resultados entendidos como desarrollo de competencias. Con la firma de la Declaración de Bolonia (1999) se crea el conocido como “Espacio Europeo de Educación Superior”, el cual redefine los estudios universitarios planteando, entre otras cosas, una mayor transparencia de las competencias y capacidades que el alumnado debe adquirir (Cobos, 2003). Sin embargo, la traducción a competencias profesionales de los programas formativos en prevención de riesgos laborales también se realizó de forma improvisada y poco planificada; en ningún caso se hizo un análisis de necesidades formativas que contemplase la práctica profesional y sus necesidades.

Por ello, para definir las competencias profesionales de los técnicos de prevención de riesgos laborales conviene tener en cuenta las cuestiones tratadas a continuación.

4.1. Nuevo marco para el diseño de programas formativos

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, conocido como *European Qualification Framework (EQF)*⁸⁶, trata de estandarizar los niveles educativos bajo un sistema de cualificación con el fin de garantizar un común denominador en la formación de los profesionales a nivel europeo. Define ocho niveles mediante un conjunto de descriptores que indican los resultados del aprendizaje necesarios para una cualificación de ese nivel, así describe para cada nivel los conocimientos, destrezas y competencias que se deben alcanzar.

⁸⁶ Se puede consultar en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture



En España este sistema de cualificaciones se está articulando a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales como eje vertebrador del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesionales (INICUAL)⁸⁷. En el ámbito de la prevención sólo ha desarrollado el nivel 3, que corresponde al curso de ciclo superior de Formación Profesional y que habilita para funciones de técnico de prevención de riesgos laborales de nivel intermedio.

De momento no hay en nuestro país ningún programa elaborado con la intención de estandarizar la cualificación superior de los prevenicionistas y establecer así un sistema de certificación profesional para su cualificación, probablemente porque se da por hecho que las competencias profesionales a adquirir las establecen las universidades en el marco de Bolonia.

Sin embargo, a nivel Europeo se está realizando el proyecto EUSAFE⁸⁸, el cual se enmarca en el Sistema Europeo de Cualificación (EQF) y cuyo objetivo principal es crear un sistema formativo para la cualificación Europea en seguridad y salud laboral. Se trata de la primera propuesta de sistematización de la formación de los profesionales de la prevención de niveles superiores en base las competencias profesionales. Se centra en los niveles 4, 5 y 6, que corresponden a los estudios universitarios, y no sólo es compatible con el sistema universitario de Bolonia, sino que parte de sus principios como enfoque formativo. De esta forma pretende estandarizar los perfiles profesionales para cubrir distintos niveles de cualificación y roles de los profesionales de la prevención. Es de destacar que la clasificación EUSAFE de funciones y competencias se basa en el sistema de gestión preventiva OHSAS 18001, esto es, apuesta principalmente por aspectos de integración de la prevención en sistemas de gestión, más que por aspectos técnicos.

4.2. Necesidad de nuevos roles profesionales ante una nueva realidad laboral

Ante la realidad laboral cambiante que describíamos en la introducción, los profesionales de la prevención pueden jugar un papel esencial como motor para la mejora continua, promoviendo la integración estructural y cultural de los objetivos de prevención en las empresas y facilitando la implicación de todos los estamentos de la empresa en la acción preventiva (Boix, 2011). Dicho de otro modo, en este nuevo contexto se propone a los profesionales de la prevención superar su rol estrictamente técnico, para actuar como agentes de cambio, dado que el sentido de la actividad profesional en prevención es interactuar con quienes intervienen en la toma de decisiones en la empresa para que dichas decisiones no generen riesgos o minimicen los ya existentes, de forma que quede preservada la salud de los trabajadores (Boix, 2011).

El papel de los servicios de prevención y, con éste, el de los prevenicionistas está siendo objeto de análisis a nivel internacional. En 2002, la Red Europea de organizaciones de seguridad y salud (ENSHPO)⁸⁹ comenzó la recopilación de datos sobre las tareas que realizan los profesionales de seguridad, el equivalente de nuestros técnicos de prevención de riesgos laborales, en varios países. Los resultados de este estudio muestran que las tareas más destacables son precisamente las relacionadas con informar y discutir acerca de los riesgos y las soluciones (alrededor del 90% con pequeñas diferencias entre países) y con los cambios organizativos (alrededor del 75%, pero con importantes diferencias entre países).

⁸⁷Se puede consultar en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html

⁸⁸Se puede consultar en: <http://www.eusafe.org/index.php/en/theprj-eng.html>

⁸⁹El profesor Andrew R. Hale del Grupo de Ciencia de la Seguridad en la Universidad Tecnológica de Delft en los Países Bajos lideró el desarrollo de un instrumento de estudio y la recopilación de los resultados. Hasta la fecha, las organizaciones de seguridad en 13 países europeos han participado en el estudio. Los países con los datos suficientes para el análisis fueron: Austria, Finlandia, Alemania, Italia, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Suiza y el Reino Unido. Además, las organizaciones de Australia y Singapur también han participado. Todos resultados del estudio hasta la fecha han sido recopilados por ENSHPO (European Network of Safety and Health Professional Organisations) y se puede encontrar en su página web: www.enshpo.eu.



Por su lado, el proyecto “Análisis y evaluación de la calidad de los servicios de prevención ajenos de la Comunidad de Madrid” (Boix, et. al., 2010) concluye que en dicha Comunidad los servicios de prevención desarrollan sobre todo actividades de evaluación e información, mientras que intervienen poco en la integración de la gestión en la empresa. Por ello, entre otras expectativas de mejora, se indican la capacitación y cualificación profesional, es decir dedicar tiempo a la formación continua y actualización de conocimientos; y concluye destacando que los ámbitos de mejora corresponden en definitiva a dos grandes líneas: *“la implicación y apoyo a la gestión de la prevención en la empresa interactuando directamente con los agentes activos, por un lado, y a la mejora del rigor y la calidad del trabajo profesional a través de la formación y la evaluación de resultados por otro”*.

De esta forma, uno de los mayores retos profesionales en prevención de riesgos laborales es aplicar el conocimiento científico a una realidad compleja como es el mundo del trabajo. Para obtener buenos resultados preventivos no es suficiente con elaborar propuestas técnicas rigurosas, sino que se requiere, además, diseñar un plan de implementación capaz de vencer los obstáculos, contradicciones y resistencias al cambio en el ámbito de la empresa. Ello supone un buen conocimiento de todos los elementos que condicionan el riesgo laboral tanto en lo factual como desde el punto de vista económico y sociocultural, así como una comunicación e interacción permanente con los distintos agentes activos de la empresa. Por todo esto, el profesional de la prevención no debería adoptar solamente un rol de asesor externo sino también de facilitador para la efectiva aplicación de medidas preventivas (Boix, 2011).

A nivel internacional se observa que los servicios de prevención están evolucionando de un escenario centrado en una intervención de tipo técnico-individual sobre el trabajador a un planteamiento más organizacional y orientado a promover cambios en los modelos de gestión de la empresa. A lo largo de esta progresión, los profesionales de la prevención deberán incorporar a su rol técnico tradicional, nuevos roles que los definen como agentes de cambio y de acompañamiento en las decisiones de gestión (Limborg, 1995), es decir, para ejercer sus funciones el técnico de prevención deberá jugar cada vez más el rol de técnico “experto”, dado que los clientes de un servicio de prevención no demandan solamente una información técnica de calidad, sino que esperan la articulación de propuestas válidas que compatibilicen los objetivos de producción de la empresa con la gestión de la salud y seguridad, por lo que se deberán poner en marcha otra serie de roles que el profesional debe asumir más relacionadas con la gestión que con el conocimiento técnico, como los de: negociar y comprometer a los decisores de la empresa o los de ejercer de consultor, asesor, formador, facilitador y comunicador.

De hecho en algunos países como Francia, Holanda, etc. se forma bajo el enfoque de la gestión preventiva (Cobos, 2009; Swuste and Arnoldy, 2003). Por otro lado, la certificación europea denominada EuroOSHM⁹⁰, trata de estandarizar el perfil profesional verificando precisamente las competencias de los profesionales de la prevención en materia de gestión preventiva. Es destacable que la primera certificación que ha desarrollado la red ENSHPO se encuentra centrada en las competencias de gestión, mientras que la certificación basada en competencias técnicas se está preparando ahora, en un segundo lugar.

5. A modo de conclusiones provisionales

1. El diseño de los programas formativos para la formación de los profesionales de la prevención en nuestro país fue estimulado por la normativa, al mismo tiempo que la oferta formativa se ha visto condicionada y limitada, incluso pervertida, por ella. El modelo formativo ha derivado en la práctica en un negocio de las entidades formadoras, que en la mayoría de las ocasiones a penas

⁹⁰ EurOSHM quiere decir *European Occupational Safety and Health Manager* y forma parte del proyecto ENSHPO, mencionado anteriormente.



tiene en cuenta las necesidades de capacitación para intervenir de forma eficaz ante una realidad laboral concreta.

2. Es necesario realizar estudios que evalúen y planteen mejoras al actual modelo formativo de los profesionales de la prevención. Sería interesante estudiar el impacto de la formación en la práctica profesional, pero sobre todo se hace necesario realizar un diagnóstico de necesidades formativas basadas en la práctica real de la profesión.
3. Es preocupante la debilidad de nuestro sistema formativo para controlar la calidad; ni la administración laboral ni la educativa cuentan con recursos suficientes para verificar la calidad de la formación técnica que se imparte.
4. Es necesario comenzar a plantearse otros contenidos formativos adaptados la realidad del nuevo contexto laboral. Frente al inmovilismo formativo de los profesionales, las prácticas preventivas indican la necesidad de buscar nuevas fórmulas formativas más pertinentes y adecuadas a la realidad laboral; se requiere un replanteamiento de los *currícula* profesionales con una mayor atención a los entornos organizativos de la gestión empresarial, principalmente a las relaciones con los clientes, incluyendo la capacitación en habilidades sociales de relación y cooperación con las personas, así como para una acción profesional multidisciplinar. Por otra parte, la necesidad de gestionar los intereses y demandas de una diversidad de clientes, refuerza la importancia de una sólida formación en criterios éticos.
5. La formación de los profesionales de la prevención no debería limitarse a asegurar que adquieran el conocimiento técnico y legal necesarios, sino que también se debería indagar en el campo del desarrollo de habilidades y destrezas imprescindibles -no siempre tenidas en cuenta en los procesos formativos- para el desempeño profesional de los prevencionistas, es decir, aquellas competencias de carácter eminentemente práctico que a menudo se ignoran en el diseño de las acciones formativas y su implementación.
6. Tiene sentido relacionar las competencias de los profesionales de la prevención, con la calidad de la formación que reciben. Si la calidad de los servicios de prevención falla en determinadas áreas, se deberían estudiar las competencias profesionales de la prevención para ponerlas en marcha y a partir de ahí establecer nuevos programas formativos. Si bien es interesante indagar sobre la relación entre la calidad de la formación de los prevencionistas y la calidad de las prácticas preventivas en el ámbito laboral, lo cierto es que contamos con evidencias suficientes para comenzar a abordar un nuevo modelo formativo que instruya en las necesidades de mejora identificadas en los distintos estudios.

En el futuro la actividad preventiva debería dirigirse hacia una prevención real y superar la formal, es decir una prevención dirigida a obtener resultados de mejoras en la salud de los trabajadores y superar por fin la prevención ceñida al estricto cumplimiento de la Ley tan poco efectiva en la puesta en práctica. Para ello, se deberá incidir, entre otros aspectos, desde la mejora de la formación de los profesionales de la prevención. La capacitación en competencias para promover la implementación de formas de gestión efectiva de la prevención en la empresa que resulten operativas, sostenibles e integradas en la gestión empresarial, se vislumbra como un modelo de formación imprescindible para nuestro país.



Referencias Bibliográficas

- AGUDELO-SUÁREZ, A., GIL-GONZÁLEZ, D., RONDA-PÉREZ, D., PORTHÉ, V., PARAMAIO-PÉREZ, G., GARCÍA, A.M. (2009). Discrimination, work and health in immigrant populations in Spain. *Soc Sci Med.*, 68:1866-1874.
- BOIX, P. (2011). Nota de Síntesis en: BOIX, P. y RODRIGUEZ, A. (Coord.) Criterios de buena práctica profesional en actividades preventivas. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- BOIX, P., GARI, M., GIL, J.M. y LÓPEZ-QUERO, M. (2010). Informe Tareas y roles de los técnicos de los servicios de prevención de la Comunidad de Madrid: percepciones y expectativas. Madrid: Instituto Regional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- BOIX, P. (2008). Informe sobre la calidad de los servicios de prevención en España. Madrid: ISTAS.
- BOIX, P. (2007). Calidad de los servicios de prevención en España: una aproximación basada en las expectativas de los clientes, usuarios y grupos de interés. Informe diagnóstico. Observatorio de Salud Laboral, Proyecto QSP: OSL/06/07 (disponible en: http://www.upf.edu/cisal/_pdf/qsp_informediagnostico.pdf)
- BOIX, P.; GIL, J.M. Y RODRIGO, F. (2006). Prioridades estratégicas en salud laboral desde el punto de vista de los profesionales. Aportaciones para la elaboración de la Estrategia Española en materia de Salud y Seguridad en el Trabajo, Observatorio de Salud Laboral. Working Paper / WP05-002, disponible en: http://www.upf.edu/cisal/_pdf/InformeEstrategico.pdf
- BOIX, P. (2000). Calidad de la formación en salud laboral en España. Conferencia presentada en el Convegno Internazionale "La Formazione Utile: la qualità nei percorsi formativi per la salute e la sicurezza di lavoro". Modena: 20-23 septiembre de 2000. Assessorato alla Sanità, Regione Emilia Romagna.
- COBOS, D. (2009). Los estudios universitarios de los profesionales de la salud ocupacional en Francia, Portugal y Reino Unido: aproximación comparada. *Revista Fuentes*, 9, pp. 212-228.
- COBOS, D. (2006). La formación del técnico superior en prevención de riesgos laborales en España: estudio Delphi. *Prevention World Magazine*. 14, pp. 24-31.
- COBOS, D. (2003). La formación superior en prevención de riesgo. Situación actual y perspectivas de futuro. *Prevention World Magazine*, 2.
- GARCÍA, A.M. y GADEA, R. (2007). Informe sobre el impacto de las enfermedades laborales en España. Madrid: ISTAS
- GARCÍA, A.M., LÓPEZ-JACOB, M., AGUDELO-SUÁREZ, A., RUIZ-FRUTOS, C., AHONEN, E., PORTHÉ, V., por el proyecto ITSAL. (2009). Condiciones de trabajo y salud en inmigrantes (Proyecto ITSAL): entrevistas a informantes clave. *Gac Sanit.*, 23(2):91-99.
- LIMBORG HJ. (1995). Qualifying the consultative skills of the occupational health service staff. *Safety Science*; 20: 347-252
- LÓPEZ-JACOB, M.J., AHONEN, E., GARCÍA, A.M., GIL, A., BENAVIDES, F.G. (2008). Comparación de las lesiones por accidente de trabajo en trabajadores extranjeros y españoles por actividad económica y comunidad autónoma (España, 2005). *Rev Esp Salud Pública*, 82 (2): 179-187.
- MESSING, K. (2002). El trabajo de las mujeres. Comprender para transformar. Madrid: ISTAS.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (MTAS). (2007). Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2007-2012. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- PORTHÉ, V., BENAVIDES, F.G., VÁZQUEZ, M.L., RUIZ-FRUTOS, C., GARCÍA, A.M., AHONEN, E., AGUDELO-SUÁREZ, A.A., BENACH, J., por el proyecto ITSAL. (2009). La precariedad laboral en inmigrantes en situación irregular en España y su relación con la salud. *Gac Sanit.* 1:107-14.
- RIECHMANN, J. (2009). Nanomundos, multiconflictos: una aproximación a las nanotecnologías. Barcelona: Icaria.



- SWUSTE, P. and ARNOLDY. F. (2003). The safety adviser/manager as agent of organisational change: a new challenge to expert training. *Safety Science*; 41: 15-27.
- VOGEL, L. (2006). *La salud de la mujer trabajadora en Europa. Desigualdades no reconocidas*. Madrid: ISTAS.
- WESTERHOLM P. (1999). Challenges facing occupational health services in the 21st century. *Scand J Work Environ Health*; 25(6):625-632.

Reseña Curricular de la autoría

Aitana Garí Pérez es técnica superior de prevención de riesgos laborales. Desde hace 6 años desempeña su actividad profesional como formadora en esta materia en los cursos impartidos por el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS). Ha coordinado el Máster de prevención de riesgos laborales: seguridad y salud de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes, Universidad Politécnica de Madrid, (UPM). Igualmente ha organizado y coordinado otros cursos relacionados con la capacitación de los profesionales de la prevención, como el curso de Especialista de Gestión Práctica de la Prevención o el de Sistemas de gestión OHSAS: 18001, también de la UPM. Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre "*Estrategias didácticas para la formación en competencias de los profesionales de la prevención de riesgos laborales. Propuestas desde la metodología e-learning*" en la Universidad Pablo de Olavide.



EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN POPULAR CON MUJERES JORNALERAS MIGRANTES DEL ESTADO DE MORELOS (MÉXICO)

Línea Temática 4: Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Ávila Guerrero, María Elena

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001. Col. Chamilpa, 62209, Cuernavaca, Morelos, MÉXICO *meavila@uaem.mx*

Vera Jiménez, Jesús Alejandro

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001. Col. Chamilpa, 62209, Cuernavaca, Morelos, MÉXICO *meavila@uaem.mx*

Musitu Ochoa, Gonzalo

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *gmusoch@upo.es*

Martínez Ferrer, Belén

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *bmarfer2@upo.es*

Resumen: Los jornaleros migrantes constituyen uno de los grupos más excluidos de México. A las dificultades que les motiva a salir de sus comunidades de origen se añade las características de un trabajo a duro y a destajo que les obliga a viajar y a llevar con ellos a sus familias. Todo ello forma un círculo de pobreza del que resulta difícil salir. En este marco, y desde los supuestos de la Educación Popular y de la Investigación Acción se diseñó e implementó un programa de educación popular con mujeres jornaleras cuyas áreas temáticas fueron la autoestima, el autocuidado y la autoeficacia en los ámbitos personal, familiar y laboral. Para la evaluación de este programa se creó un grupo de intervención y un grupo control y se realizó una evaluación cuantitativa (evaluación test-postest). Los resultados mostraron cambios en los niveles de autoestima, autocuidado y autoeficacia en los ámbitos personal, familiar y laboral entre el grupo de intervención y el grupo control. Finalmente, se debaten los resultados y las implicaciones para la intervención en comunidades excluidas.

Palabras Clave: jornaleros, educación popular, autoestima, autocuidado, autoeficacia



Una de las consecuencias de los procesos económicos asociados con la globalización en México ha sido la polarización del sector agrícola. La importante reestructuración de la producción a través de grandes inversiones financieras y tecnológicas, la diversificación y especialización de productos agrícolas, la reorganización de la fuerza de trabajo y el control de la comercialización, ha ido asociado a un enorme empobrecimiento de la agricultura basada en tecnologías tradicionales orientada hacia la producción de alimentos para el autoconsumo (Gendreau, 2001). Estos procesos han propiciado la migración de pequeños propietarios campesinos y jornaleros sin tierra empobrecidos que, con frecuencia, trabajan como mano de obra barata de los grandes capitales agroexportadores. Así, el proceso migratorio viene motivado por la necesidad económica, así como por la falta de servicios y trabajo. Las condiciones socioeconómicas contribuyen a que los trabajadores tradicionales del campo se encuentren en una grave situación de vulnerabilidad que los obliga a aceptar cualquier ventaja comparativa sobre su condición actual, como un ingreso que -aunque bajo- es continuo y seguro (SEDESOL, 2004).

En la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas (ENJO) (2009) se señala que México cuenta con de 2.400.414 jornaleros, de los cuales el 40% es de origen indígena. Del total de jornaleros agrícolas, el porcentaje de población migrante es del 21,3%. Estos trabajadores se perciben a sí mismos como campesinos, trabajadores del campo o peones, pero en ninguna circunstancia como jornaleros, asalariados u obreros agrícolas (Sepúlveda y Miranda, 2007). La población rural que se ha incorporado al mercado de trabajo paulatinamente atraviesa por un doble tránsito: el social y el físico. El social viene determinado por el cambio de rol, de campesino a jornalero, y, paralelamente, el físico, se refiere al traslado desde el lugar de origen a las distintas zonas de trabajo (García, 2000). De acuerdo con Padilla (2001) y Gendreau (2001) las causas que explican las condiciones de marginación y la desigualdad social que viven las familias jornaleras migrantes son económicas, políticas y sociales, y tienen que ver con los mecanismos de exclusión. Todo ello constituye un círculo de pobreza del cual resulta difícil salir. En efecto, las características de los procesos migratorios, así como las condiciones de las sociedades que acogen a los jornaleros agrícolas se pueden clasificar en cuatro áreas fundamentales: efectos individuales, familiares, escolares, laborales, sociales y culturales o de ambiente social.

Efectos individuales

Las condiciones de pobreza y exclusión social tienen consecuencias negativas en la salud física y mental del jornalero migrante. Su promedio de vida sana es, aproximadamente, de 40 años (Miranda, Albarrán y Ávila, 2010). En términos psicológicos, el jornalero migrante debe encontrar su lugar en un mundo social completamente diferente al suyo, en el cual es considerado como una amenaza y, en consecuencia, intenta adoptar las pautas culturales propias de la sociedad de acogida (Martínez, 2000). Las experiencias de socialización en los nuevos ambientes, son la génesis de estresores físicos y sociales que provocan una multitud de problemas psicológicos, tales como: depresión, ansiedad, diversos problemas del sueño y apetito, así como trastornos psicossomáticos, alcoholismo y drogadicción (Herrero, Gracia y Musitu, 1996).

Para Vera y Tánori (2002), en los jornaleros migrantes prevalecen las estrategias de afrontamiento del estrés de evitación emocional. También, es muy común que asuman una actitud fatalista, atribuyendo a Dios o al destino el éxito o el fracaso cotidiano, en explicaciones místicas, supersticiosas o mágicas, para dar cuenta de la realidad (Freire, 1980). El fatalismo conlleva la conformación de sujetos adaptados, despolitizados y sin conciencia de su historia y de sus posibilidades. El fatalismo que gobierna en las clases dominadas, como los jornaleros, se caracteriza por una actitud de desgana y de resignación frente a sus condiciones de vida que se sustenta en justificaciones falsas, ideologizadas y consagradas en la cultura dominante (Martín-Baró, 1987/1998).



Efectos en la familia

Según los datos ofrecidos por la ENJO (2009), México cuenta con un total de 434.961 familias jornaleras (definidas como unidades familiares en las que el entrevistado ha migrado para trabajar como jornalero). Inicialmente, los hombres se desplazan hacia los campos de cultivo sin la familia y, posteriormente, se mueven con la familia a efectos de que también se incorpore a los quehaceres agrícolas. No obstante, el porcentaje de mujeres migrantes ha aumentado en la última década (Monreal, Povedano y Rodríguez, 2012).

Tanto en sus regiones de origen como en las zonas de destino, las familias jornaleras migrantes sufren la marginación y extrema pobreza. En la mayoría de las zonas de atracción, además de la explotación laboral y de la carencia de derechos y prestaciones laborales, las familias jornaleras deben enfrentarse a situaciones de discriminación por su origen étnico y por su clase social, a la carencia de servicios básicos de salud, alimentarios y educativos (Arroyo, 2001). Los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias son un sector de la población nacional que padece en alto grado las diferentes expresiones de la exclusión social, debido a sus rasgos sociales, culturales y lingüísticos, así como a las formas de incorporación y participación en el mercado de trabajo. Las familias jornaleras quedan excluidas de las prestaciones básicas, del acceso a la información. Como señala Rojas (2006), estas familias ignoran que son sujetos de derechos y, en consecuencia, desconocen cómo defenderse de los abusos que se cometen en su contra por parte de los empleadores y otros agentes participantes en la compleja trama del trabajo agrícola asalariado.

Efectos en su situación laboral

La precariedad laboral del trabajo como jornalero se traduce en la minimización y discriminación de los trabajadores, lo cual determina la asignación o no de determinadas tareas, independientemente de la fuerza y la capacidad de cada grupo. Así, el trabajo temporal de este sector de trabajadores se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Se trata de un trabajo precario respecto a la estabilidad en el empleo y a los derechos sociales correspondientes.
- Se articula y desarrolla fundamentalmente en relación con la gestión empresarial y la contratación salarial de la fuerza de trabajo.
- Muchas veces no se reconoce su carácter de trabajo asalariado bajo relación de dependencia respecto del empresario agrícola, considerándosele como trabajador por cuenta propia o como subcontratista que presta servicios a terceros, como sucede – frecuentemente – por un intermediario.
- Con frecuencia el sistema de remuneración no se basa en el tiempo efectuado sino en el rendimiento, especificándose que debe ser realizado en plazos determinados, así como el equivalente monetario que se pagará por la “pieza (trabajo por tarea y a destajo).
- Con frecuencia los trabajadores temporales son migrantes provenientes de otras regiones del país, e incluso del extranjero (países limítrofes).

Cuando las actividades se pagan por tareas o a destajo, el jornalero obtiene un mayor ingreso, pero la carga de trabajo que ello implica es considerablemente elevada. Esta doble situación origina que el productor requiera de la contratación de mano de obra joven y dispuesta a aguantar las largas y pesadas jornadas laborales que, con frecuencia, proviene de la población rural e indígena de las zonas más pobres del país (Arroyo, 2006).



Efectos en su cultura y las instituciones

Un aspecto importante a considerar en el análisis psicosocial de los jornaleros y sus procesos migratorios, es, sin duda, los efectos sociales y culturales. Desde la década de los noventa, se produjo un considerable incremento del trabajo asalariado en el campo, lo cual ha repercutido negativamente en el trabajador; se ha agudizado desde el momento en que se convierte en asalariado, empeorando sus condiciones de vida y de trabajo.

De acuerdo con Arroyo (2006), en este contexto la base económica de la relación de asimetría que se produce entre patrón y trabajador, se sostiene en el requerimiento de mano de obra barata de parte del primero para poder ingresar a mercados nacionales e internacionales de más altos ingresos, lo cual le posibilita entrar en la lógica empresarial de las ventajas comparativas y competitivas, la cual se ha justificado a partir de argumentos como la *complementariedad* y la *excepcionalidad*, puesto que se piensa y se dice que el trabajo asalariado es un complemento al ingreso del campesino y la temporalidad del trabajo es un producto intrínseco a la actividad agrícola.

Partiendo del análisis de las condiciones psicosociales en las que viven los jornaleros migrantes y desde la óptica de la educación popular, se realizó un programa de educación popular con mujeres jornaleras de origen indígena del Estado de Morelos (México). El programa se centró en la promoción de la autoestima, el autocuidado y la autoeficacia en los ámbitos personal, familiar y social.

Método

Universo y muestra

El universo está compuesto por jornaleras agrícolas locales de origen indígena de la República Mexicana, en condición migratoria, que se encuentran asentadas en la Zona 'Altos Morelos'. De este universo se determinaron las siguientes muestras:

Muestra del grupo experimental. Participaron 105 mujeres adultas, madres de familia de origen indígena, habitantes de comunidades de jornaleros agrícolas en situación de extrema pobreza. Las unidades de la muestra se seleccionaron, en principio, mediante un muestreo intencional de acuerdo con los criterios de selección del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas del Gobierno Mexicano (PRONJAG). Seguidamente, se realizaron reuniones por localidad para detectar las necesidades educativas para promover el bienestar; por último se convocó a asambleas por localidad para presentar el programa e invitar a la población a participar en el mismo.

Muestra del grupo control. Participaron 105 mujeres adultas, madres de familia de origen indígena, habitantes de comunidades de jornaleros agrícolas en situación de extrema pobreza. Las unidades de la muestra se seleccionaron, en principio, mediante un muestreo intencional de acuerdo con los criterios de selección del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas del Gobierno Mexicano. A continuación se realizaron reuniones por localidad para detectar las necesidades educativas para promover el bienestar; por último se convocó a asambleas por localidad para presentar el programa e invitar a la población a participar en el mismo.

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- que fueran mujeres beneficiarias del PRONJAG
- que por sus condiciones de vida se ubicaran en condiciones de pobreza o que enfrentaran condiciones de infraestructura y de servicios básicos con mínima salubridad;



- que la mayor parte de los ingresos familiares proviniera del trabajo asalariado en actividades agrícolas;
- que fueran jefas de familia;
- que participaran en forma organizada y cumplieran con los lineamientos operativos del PRONJAG.

Programa de intervención

El programa se fundamenta en la problematización freiriana, como método ineludible para promover la movilización de la conciencia que conduce a los hombres y las mujeres a valorarse a sí mismos como ciudadanos, actores sociales y constructores de realidad. En esencia, se trata de que las personas se asuman y se autoidentifiquen como generadoras de transformación y productoras de un conocimiento que impactará en sus vidas tanto en el ámbito individual como colectivo. La finalidad es que la experiencia adquiera un carácter político, al demostrar que los sectores populares son sujetos que tienen la capacidad como ciudadanos para hacer sentir su manera de pensar, hacer valer su manera de actuar y legitimar los productos de sus acciones, como factores esenciales en la construcción de una sociedad más justa y buena.

Así, las experiencias de EP en América Latina son, esencialmente, prácticas educativas de concientización articuladas a la realidad e intereses de los sectores populares y tendientes a lograr una visión crítica de la realidad, de las situaciones y de las experiencias vividas por dichos sectores, lo cual conlleva necesariamente al análisis y comprensión de la estructura de la sociedad y su funcionamiento. Por esta razón, se afirma que el método de Freire de la alfabetización concientizadora es una propuesta psicosocial que trasciende la dimensión pedagógica en su sentido técnico.

Estructura y contenido

El programa se estructura en tres unidades temáticas y consta de 30 sesiones (diez por unidad, considerando una sesión para apertura y una para cierre en cada una de ellas), con una duración de dos horas por sesión, lo cual representa un total de 60 horas. Las unidades temáticas son las siguientes:

Unidad 1. Autoestima. Esta unidad se orienta a potenciar la condición de la persona para reconocer y valorar sus cualidades humanas, a efectos de facilitar su funcionamiento psicosocial. Cada unidad incide en tres dimensiones: personal, familiar y laboral, las cuales han sido definidas de la siguiente manera. La autoestima personal es la capacidad de la persona para apreciar sus cualidades para relacionarse y desempeñar sus actividades cotidianas, valorar su condición de mujer para mantener relaciones con equidad y respeto, y aceptar su apariencia física para sentirse bien conmigo misma y con los demás. La autoestima familiar es la capacidad de la persona para valorar su papel de esposa para mantener una relación de armonía con su pareja, estimar su papel de madre para favorecer la relación de confianza con sus hijos (as) y apreciar su colaboración en las actividades domésticas para sentirse bien consigo misma y con su familia. Por último, la autoestima laboral es la capacidad de la persona para valorar su trabajo como jornalera y sentirse satisfecha al realizar sus actividades, apreciar sus capacidades como jornalera para mejorar el desempeño de sus actividades laborales y estimar el fruto de su actividad productiva para sentirse bien consigo misma, con su familia y con la comunidad.



Unidad 2. Autocuidado. Esta unidad se encauza a promover conductas que favorezcan el bienestar integral, en diferentes contextos de relaciones personales del acontecer cotidiano. En el plano personal significa la capacidad de la persona para procurar su superación mediante la asistencia a programas educativos, recreativos y culturales que desarrollen sus capacidades individuales, cuidar su cuerpo mediante la higiene, el ejercicio, el descanso, la alimentación y la atención médica, y preservar su tranquilidad emocional mediante la comunicación adecuada con su familia y sus vecinos. El autocuidado familiar es la capacidad de la persona para impulsar la formación integral de los miembros de su familia mediante la asistencia a programas educativos, recreativos y culturales que desarrollen sus capacidades individuales, fomentar relaciones de ayuda mutua en su familia a través de actividades que faciliten la colaboración y atender la salud de los miembros de su familia mediante acciones que favorezcan la higiene personal, el ejercicio, el descanso, la alimentación y los cuidados médicos. El autocuidado laboral es la capacidad de la persona para exigir una capacitación adecuada que le permita prevenir accidentes en el trabajo, fomentar la convivencia en el trabajo mediante la promoción de relaciones de autoayuda, sí como para exigir contar con las condiciones de trabajo necesarias que faciliten el desempeño de sus actividades laborales.

Unidad 3. Autoeficacia. Esta unidad se encamina a desarrollar la capacidad de las personas para controlar y dominar el entorno, el ambiente y los recursos que determinan las condiciones y el porvenir de su existencia. Así, la autoeficacia personal es la capacidad de la persona para contar con propósitos que le ayuden a mejorar sus condiciones de existencia, asumir la libertad de tomar sus propias decisiones para planear su vida diaria y utilizar su tiempo y los demás recursos de que dispone para procurar su felicidad. La autoeficacia familiar es la capacidad de la persona para procurar los recursos para responder en forma oportuna ante situaciones que amenazan el bienestar de los miembros de su familia, enfrentar de manera adecuada los conflictos que deterioran la calidad de las relaciones entre los miembros de su familia y tener la capacidad para tomar parte en las decisiones que conciernen a la satisfacción de las necesidades de los miembros de su familia. La autoeficacia laboral es la capacidad de la persona para tener tomar parte en las decisiones orientadas a mejorar sus condiciones de trabajo, enfrentar de manera adecuada los conflictos que deterioran la calidad de sus relaciones en el trabajo y conocer sus derechos como trabajadora para no verse afectada por decisiones de los dueños de las cosechas.

Cada unidad se constituye por dos fases. La fase de diagnóstico, tiene como objetivo codificar-decodificar las situaciones que determinan los alcances de la conciencia y a partir de las cuales los participantes extroyectan sentimientos, pensamientos y concepciones de sí mismos y del mundo. La fase de potenciación, pretende ampliar la conciencia de sí mismo y del entorno, mediante la identificación, contrastación y modificación de las estructuras cognitivas que determinan sus percepciones.

A su vez, cada fase se conforma por un conjunto de actividades que siguen la lógica del método de la concientización propuesto por Paulo Freire, el cual fue expuesto con anterioridad. Estas actividades tienen el propósito de que los participantes adquieran un amplio sentido de control personal y un conocimiento profundo del entorno sociopolítico. Asimismo, pretenden fortalecer la capacidad de organización y participación comprometida en una estructura comunitaria para solucionar los problemas y prevenir situaciones que afectan el bienestar de una colectividad.

El programa se nutre, además, de un conjunto de técnicas participativas de educación popular, gestadas al interior de una práctica social en un intento por ayudar a desarrollar la conciencia de los grupos populares. Las técnicas tienen el propósito de promover la participación, el diálogo, el análisis y la reflexión, a efectos de propiciar aprendizajes más significativos y perdurables de acuerdo con las necesidades y desafíos que le presenta el entorno a los sujetos populares. Además, son una



herramienta importante que permite a los educadores el manejo adecuado de conceptos abstractos y teorías complejas con sujetos populares.

Evaluación del programa

El diseño para la evaluación del programa es cuasi-experimental y quedó configurado de la siguiente manera:

Tabla 1: Diseño para la evaluación del programa de discusión

GRUPO	No.	PRETEST	PROGRAMA	POSTEST
Control	105	01	No	02
Experimental	105	03	Si	04

Técnicas e instrumentos

Para la evaluación de la intervención se aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* de acuerdo con los criterios de Sánchez (2000) y con las sugerencias de los jornaleros para hacer que los términos se ajustaran al lenguaje empleado por la población participante. Este cuestionario consta de 3 escalas y tiene su origen en el modelo de Prilleltensky(2005). Las tres escalas que han sido adaptadas a las exigencias y demandas del programa, se integran por tres categorías racionales, las cuales son: autoestima, autocuidado y autoeficacia en las dimensiones personal, laboral y social.

Resultados

Análisis pretest

Para comprobar la homogeneidad de las muestras seleccionadas se realizó una prueba t en tiempo 1 (antes de iniciar el programa) con ambas muestras. En la tabla siguiente se puede apreciar que no existen diferencias significativas en relación con ninguno de los factores que se evaluaron antes de aplicar el programa.

Tabla 2: Diferencias pretest: grupo control vs. grupo experimental

Factor	Valor	GI	Sig
Autoeficacia personal	0,431	208	0,667
Autocuidado personal	0,309	207	0,757
Autoestima familiar	1,301	202	0,195
Autoeficacia familiar	-0,213	208	0,832
Autoeficacia laboral	1,584	208	0,114
Autoestima laboral	-0,694	208	0,489

Análisis posttest

Para comprobar las diferencias entre las muestras estudiadas se realizó una prueba t en tiempo 2. Como se aprecia en la tabla 2, se observan las diferencias significativas que se presentaron entre las muestras después de aplicar el programa.



Tabla 3: Diferencias posttest: grupo control vs. grupo experimental

Factor	Valor	GI	Sig
Autoeficacia personal	20,048	208	0,000
Autocuidado personal	21,274	208	0,000
Autoestima familiar	16,669	206	0,000
Autoeficacia familiar	16,050	208	0,000
Autoeficacia laboral	13,143	208	0,000
Autoestima laboral	13,417	208	0,000

En la tabla expuesta se puede observar que existe una diferencia significativa entre los grupos estudiados con relación al factor autoeficacia personal ($t = 20,048$; $P < 0.05$); de las cuales, el grupo control presenta un puntaje medio en el factor de 8,8286, en tanto que el grupo experimental presentan un puntaje medio en el mismo factor de 11,7048. Lo expuesto significa que el grupo experimental muestra una tendencia más favorable en la autoeficacia personal. Ello parece indicar que el programa es una variable que influye en la capacidad de la persona para definir sus propósitos, utilizar su tiempo y aprovechar los recursos para alcanzar su felicidad.

Asimismo, en la tabla indicada se aprecia una diferencia significativa entre los segmentos de muestra con respecto al factor autocuidado personal ($t = 21,274$; $P < 0.05$); de los cuales, el grupo control tiene un puntaje medio en el factor de 11,1333, mientras que el grupo experimental tiene un puntaje medio en el mismo factor de 14,6381. Lo anterior indica que el grupo experimental presenta una tendencia más favorable en el autocuidado personal. Esto lleva a pensar que el programa es un factor que facilita la superación personal, el cuidado del cuerpo y el interés por procurar la tranquilidad emocional en las relaciones personales.

De igual forma, los datos de la tabla muestran una diferencia significativa entre los dos grupos en relación con el factor autoestima familiar ($t = 16,669$; $P < 0.05$); en dicho factor, el grupo control presenta una media de 12,0680 y el grupo experimental de 14,7143. Así, se deduce que el grupo experimental manifiesta una tendencia más positiva en relación con la autoestima familiar. Esto parece indicar que el programa puede tener un efecto positivo en la valoración de los roles de esposa y madre, así como en el aprecio de la persona por sus actividades domésticas.

En la misma tabla se observa que los datos relativos a la autoeficacia familiar revelan una diferencia significativa entre las dos muestras ($t = 16,050$; $P < 0.05$); en este factor, el grupo control muestra una media de 9,2095, mientras que el grupo experimental posee una media de 11,4857. De este modo, se deriva que el grupo experimental tiene una tendencia más propicia con respecto a la autoeficacia familiar. Lo anterior puede significar que el programa aplicado es una variable que ayuda a la persona a buscar de manera oportuna los recursos necesarios para enfrentar adecuadamente las amenazas y los conflictos, así como para tomar decisiones en torno a la satisfacción de las necesidades familiares.

También se destaca que en los datos de la tabla anterior se presenta una diferencia significativa entre las muestras de estudio en relación con la autoeficacia laboral ($t = 13,143$; $P < 0.05$); así en este factor el grupo control muestra una media de 11,6952, en tanto que el grupo experimental muestra una media de 14,7905. De esta forma, se evidencia que el grupo experimental cuenta con una tendencia más adecuada en relación con la autoeficacia laboral. Esto permite pensar que el programa evaluado es un factor que potencia en las personas la participación en las decisiones, la solución de conflictos, así como el ejercicio de sus derechos en el ambiente laboral.



Por último, en la tabla se encuentra una diferencia significativa entre los grupos comparados con respecto a la autoestima laboral ($t = 13,417$; $P < 0,05$); de los cuales, el grupo control posee una media en el factor de 7,3048, mientras que el grupo experimental presenta una media de 8,9048. Esto indica que este último grupo expresa una tendencia más positiva en relación con la autoestima laboral. Así, se puede pensar que el programa es un elemento que mejora la valoración del trabajo de las personas, así como de sus capacidades laborales y de la importancia de los resultados sociales de su actividad productiva.

Discusión y conclusiones

En relación con el funcionamiento del programa, en términos generales, podemos hacer una valoración positiva. Creemos importante comentar que, en el grupo control, después de contestar el cuestionario, las mujeres expresaron su deseo de que “les habláramos más sobre esas cosas”, que les parecían muy interesantes y que les gustaría tomar “el taller”. En el caso de las mujeres que participaron en el programa, se pudo observar que los contenidos suscitaron mucho interés. El tema de la autoestima resultó interesante y motivador, de hecho nos pidieron “regresar” a seguir trabajando con ellas sobre “estas cosas”. Otro punto a resaltar ha sido el de la autoeficacia, ya que este tema despertó mucho interés por la organización. De hecho, fue gratificante el resultado que quedó plasmado en un sociodrama representado por las mujeres, en el cual desempeñaban distintos roles en un tema relacionado con la gestión de servicios de salud para la comunidad. Muy relacionado con la autoestima, el tema del autocuidado las motivó para seguir cuidándose de una manera permanente y constante, tanto en lo que se refiere a la salud física como a la emocional. Fue interesante encontrar una mayor cohesión en las relaciones interpersonales al interior de sus grupos de trabajo.

En relación con los resultados obtenidos de la evaluación cuantitativa y cualitativa del programa, las muestras seleccionadas eran inicialmente homogéneas. Sin embargo, tras la aplicación del programa de educación popular, se concluye que sí existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Así, en el grupo experimental se aprecia una tendencia más favorable que en el grupo en el cual no hubo intervención. Las mujeres que participaron en el programa de educación popular implementado incrementaron su capacidad para definir propósitos que las ayuda a mejorar su vida, aprendieron a tomar sus propias decisiones día a día sin depender de lo que digan o quieran los demás y a disponer libremente de su tiempo y de los recursos de que disponen orientándolos hacia el logro de su felicidad.

En torno a ello, las mujeres comentaron que se habían sentido hasta cierto punto liberadas de muchas “trabas” que tenían y que no les permitía sentirse bien. Asimismo, las mujeres que participaron en el programa mostraron una puntuación más elevada en la dimensión de autocuidado personal, e incrementaron su interés por cuidar su cuerpo aseándolo, asistiendo al médico, haciendo ejercicio y descansando. También, se encontró un cambio en las mujeres, en el sentido de que se mostraron más proclives a establecer mejores y adecuados procesos de comunicación con su familia, con sus vecinos y con su grupo de trabajo, como una forma de incidir en su tranquilidad emocional. Este aspecto se encuentra relacionado con la autoestima familiar. En este factor las participantes expresaron que el programa las había ayudado a sentirse mejor como esposas y madres y que ello había tenido repercusiones positivas tanto en la relación con su pareja como con sus hijos, con los cuales sentían más confianza para hablar y comunicarse. De igual forma, manifestaron que el valorar positivamente su participación en las labores del hogar también las hacía sentirse bien con ellas mismas y con el resto de su familia, ya que antes pensaban que su labor era infructuosa y no valía para nada ni para nadie, empezando por ellas mismas.



Respecto de la autoeficacia familiar, los datos indican que las mujeres han experimentado tendencias favorables hacia la forma en que responden ante eventos que amenazan el bienestar emocional de los miembros de su familia, ya que ahora tratan de hacerse de los recursos que contribuyan a responder mejor ante los problemas. Asimismo, comentaron que ahora buscan enfrentar dichos conflictos de tal forma que no se vean deterioradas las relaciones entre los miembros de su familia. Otro dato interesante fue escuchar que las mujeres están convencidas de que ellas mismas poseen capacidad para poder opinar y orientar decisiones que tiendan a satisfacer las necesidades de los miembros de los suyos. Esta pauta se replica para la autoeficacia laboral, después de la intervención las mujeres expresaron cambios en la forma en que participan en las decisiones de su grupo de trabajo; mientras que anteriormente se sujetaban a lo que decía la persona que ocupa el cargo de responsabilidad en su grupo (presidenta, secretaria, tesorera, vocal), tras la intervención afirmaron expresarse y participar en las decisiones, sobre todo si tiene que ver con la mejora de sus condiciones de trabajo. Del mismo modo, han aprendido a enfrentar de una forma más racional los problemas propios de su trabajo y se han interesado por conocer sus derechos como trabajadoras, ya que antes no se sabían sujetos de derechos.

Por último, otra diferencia significativa es en relación con el factor autoestima laboral. Al respecto, el programa ha sido un elemento que contribuyó a que las participantes valoraran mejor su trabajo como jornaleras agrícolas así como de las capacidades que poseen para realizarlo, del mismo modo, han aprendido a estimar el resultado de su actividad productiva en relación con el impacto que representa en términos sociales. Sin embargo, es importante señalar que esto no significa que estén satisfechas con su percepción salarial, ya que en torno a ello manifestaron que ahora que han comprendido la importancia de su labor, están convencidas de que su percepción salarial debería ser mayor a la actual.

En síntesis, los resultados de la intervención muestran que la Educación Popular es una herramienta capaz de potenciar las capacidades de personas y grupos al promover procesos de autogestión comunitaria tendientes a romper con la indiferencia, el fatalismo y el inmovilismo. Así, con el programa implementado se crearon las condiciones intelectuales, emocionales, actitudinales y de valores que permitieron a educador y educandos diagnosticar los problemas e identificar los conflictos y buscar soluciones para enfrentarlos. En este sentido, y en concordancia con la Educación Popular se tomó como punto de partida lo que el sujeto hace, sabe, vive y siente; es decir, su contexto o realidad objetiva, su práctica social y la concepción que tiene de esa realidad y esa práctica social. Este punto de partida permitió la reflexión sistemática, ordenada y progresiva de los contenidos educativos para significar los aprendizajes. Además, cabe destacar la importancia de las intervenciones fundamentadas en el enfoque de la Educación Popular con colectivos en situación de exclusión social. Este tipo de programas contribuyen a que personas que no siguen los itinerarios de escolarización formal puedan cuestionar valores que subyacen a ciertos comportamientos, así como adquirir competencias y conocimientos necesarios para iniciar transformaciones con efectos positivos en su bienestar. En este sentido, consideramos que, en la actualidad, el desafío desde la intervención social es poder realizar programas de intervención y capacitación, rigurosos e inclusivos, con los colectivos más desfavorecidos, en especial, aquellos que tienen más dificultades para poder acceder a otros programas formales.



Referencias bibliográficas

- ARROYO, R. (2001), Los excluidos sociales del campo. *Revista de la Procuraduría Agraria. Estudios Agrarios*, 7 (17), 1-70.
- ARROYO, R. (2006). *Los excluidos sociales del campo. Estudios Agrarios*. México: SEDESOL.
- FREIRE, P. (1980). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GENDREAU, M. (2001). Tres dimensiones de la geografía de la pobreza. En L. R. Gallardo y J. Osorio (Coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate*. México: Universidad Iberoamericana-Editorial Limusa, S. A. de C. V.-Grupo Noriega Editores.
- HERRERO, J., GRACIA, E. y MUSITU, G. (1996). *Salud y Comunidad: Evaluación de los recursos y estresores*. Valencia: CSV.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1987/1998). El reto popular a la Psicología en América Latina. En I. Martín-Baró (Ed.), *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1987/1998). Psicología de la Liberación. En A. Blanco (Ed.), *Psicología de la Liberación* (pp. 37-341). Madrid: Trotta.
- MIRANDA, A., ALBARRÁN, B., ÁVILA, L.A. (2010). *El ciclo de vida de la familia migrante jornalera*. Ponencia presentada en VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas, 2010.
- MONREAL, M. C., POVEDANO, A. y RODRÍGUEZ, A. (2012). Mujeres migrantes. En G. Musitu (Coord.), *Mujer y Migración: Los nuevos desafíos en América Latina* (pp. 203-238). México: Trillas.
- PADILLA, E. (2001). Los doblemente pobres del México actual. En *Los rostros de la pobreza*. México: El debate.
- ROJAS, T. (2006). Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: condiciones de vida y trabajo. *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International*. México, 17 al 19 de julio, 2006.
- SEDESOL (2004). *Jornaleros Agrícolas. Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (Pronjag)*. México: SEDESOL.
- SEPÚLVEDA, I. y MIRANDA, A. (2007). *Los jornaleros agrícolas mexicanos entre dos tendencias: al aumento y a la disminución de la migración interna*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- VERA, J. A. y TÁNORI, B. (2002). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir bienestar subjetivo en población mexicana. *Apuntes de Psicología*, 20 (1), 63-80.

Reseña Curricular de la autoría

María Elena Ávila Guerrero es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Actualmente es profesora a tiempo completo e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Ha participado como investigador en diversos programas de investigación e intervención psicosocial, así como en el diseño, coordinación y evaluación de programas de formación dirigidos a promotores comunitarios y educadores de adultos. Ha sido autora y co-autora de publicaciones relacionadas con la Psicología Comunitaria y la Educación Popular.

Jesús Alejandro Vera Jiménez es Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia. Actualmente es profesor a tiempo completo e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Ha participado como investigador en diversos programas de investigación e intervención interuniversitarios, gubernamentales y no gubernamentales. Es autor y co-autor de varias publicaciones en temas relacionados con la Psicología Comunitaria, la Investigación-acción participativa y la Intervención Psicosocial con adolescentes.



Gonzalo Musitu Ochoa es Catedrático de Psicología Social de la Familia en la Universidad Pablo de Olavide. Ha dirigido numerosas tesis doctorales en universidades nacionales y extranjeras y es autor y coautor de numerosos libros y artículos científicos relacionados con la Psicología Comunitaria, la escuela y la familia que pueden consultarse en (www.uv.es/lisis). Es responsable del Grupo LISIS, uno de los grupos de investigación más importantes e influyentes en el ámbito antes mencionado. Ha recibido tres premios nacionales de investigación. Ha dirigido proyectos I+D+I, proyectos AECID, así como diversos convenios de investigación.

Belén Martínez Ferreres Doctora en Psicología Social por la Universitat de València. En la actualidad, trabaja como profesora en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Sus investigaciones se centran en temas relacionados con la influencia de la familia, de la escuela y de los recursos psicosociales del adolescente en los problemas de ajuste escolar en adolescentes, como rechazo entre iguales, violencia y victimización escolar. Asimismo, es co-autora de publicaciones sobre las migraciones femeninas en América Latina. También ha participado como investigadora en proyectos de investigación y en proyectos de cooperación interuniversitaria.



APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud: Calidad de vida y Medio Ambiente

Pedrero García, Encarnación

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA epedgar@upo.com

Morón Marchena, Juan Agustín

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA jamormar1@upo.com

Resumen: El trabajo que presentamos supone un acercamiento al concepto de la *Educación para la Salud* desde una perspectiva histórica. Para poder definir qué es Educación para la Salud, debemos considerar y partir de las propias definiciones de Educación y Salud, ya que la concepción que tengamos de ambos términos delimitará qué entendemos por Educación para la Salud. Así mismo, tampoco podemos olvidar que para llegar al planteamiento actual de la Educación para la Salud tendremos que tener en cuenta el de Promoción de la Salud, como marco teórico configurador, sin el cual no podría comprenderse aquella. Partiendo de estas premisas, incluimos definiciones que numerosas organizaciones y autores han venido estableciendo desde hace un siglo, a la vez que incluimos la perspectiva más actual de la Educación para la Salud y finalmente delimitamos muy brevemente los ámbitos de la misma.

Palabras Clave: Educación, Salud, Educación para la Salud y Calidad de vida.



Introducción

Al tratar de definir el concepto de Educación para la Salud (en adelante EpS) queremos señalar la complejidad que supone delimitar su definición, en el caso de querer ser exhaustivos en todas sus implicaciones y funciones, ya que acoge a la persona en su totalidad, de forma holística, y también a su contexto en una doble dimensión, ecológica y social (Perea, 2002). En los siguientes apartados fundamentaremos el concepto de Educación para la Salud a través de numerosas definiciones, para exponer de forma consistente cuál es el sentido actual de dicha expresión.

1. Definiendo la de educación para la salud

Numerosas instituciones o autores han definido, si bien no de manera unívoca, sí de forma lo suficientemente coincidente como para poder enmarcar la concepción de Educación para la Salud. En muchas de las obras recogidas en la Bibliografía pueden encontrarse numerosas definiciones. No obstante, como punto de partida, es conveniente realizar una aproximación al término, aún sin ser exhaustiva, que permita plantearnos el tema y ver su previsible evolución.

El interés por la Educación para la Salud tiene una larga tradición. Según hemos señalado, la historia de la especie humana ha mostrado desde tiempos inmemoriales una gran preocupación por la salud y su transmisión; no obstante, la evaluación sistemática y científica es relativamente reciente.

Esta disciplina se constituye formalmente, según Perea (2002), como materia autónoma en 1921 con el primer programa de Educación para la Salud que impartió el Instituto de Massachusetts, aunque había sido empleado el término *Educación para la Salud* por primera vez en 1919, en una conferencia sobre ayuda a la salud infantil.

Para Calvo Fernández y colaboradores (1996), tras revisar distintas definiciones, los múltiples conceptos de Educación para la Salud podrían representar las ideas de los diferentes profesionales y organismos nacionales e internacionales que están interesados en su estudio y desarrollo, aunque todas tienden como objetivo común a la modificación de los conocimientos, actitudes y comportamientos de los sujetos, hacia una *salud positiva*. Siguiendo la citada revisión, reseñamos algunas definiciones:

- La primera organización profesional surge en 1922 *The Public Health Education*, perteneciente a la Asociación Americana de Salud Pública. Esta asociación define la Educación para la Salud como la suma de experiencias y motivaciones que incrementan el conocimiento de la salud o influyen en el comportamiento sano.
- Para Seppillosería la intervención social que tiende a modificar conscientemente y de forma duradera los comportamientos relacionados con la salud.
- Green (1976) comenta que la EpS puede entenderse como cualquier combinación de oportunidades de aprendizaje encaminadas a facilitar la adopción voluntaria de comportamientos que mejoren o sirvan al sostenimiento de la salud.
- El Comité de Terminología para la Educación para la Salud la entiende como un proceso con dimensiones sociales, intelectuales y psicológicas, relacionadas con las actividades que incrementen las capacidades de la gente para tomar decisiones informadas, que afectan su bienestar personal, familiar y comunitario.



- Salleras (1985), la Educación para la Salud no sólo debe ser un instrumento fundamental para la consecución de los objetivos de la Salud Pública en la fase de Promoción de la salud, sino que lo debe ser también, y de igual manera, en la fase de Restauración de la salud.
- *National Conference on Preventive Medicine* (1975), la entiende como un proceso que informa, motiva y ayuda a la población a adoptar y mantener prácticas y estilos de vida saludables, propugnando los cambios ambientales necesarios para facilitar estos objetivos, y dirige la formación profesional y la investigación hacia esos mismos objetivos.

Después de fundarse la primera organización profesional de Educación para la Salud en 1922, tendríamos que esperar hasta 1937 para que se estableciera una cualificación profesional. Cuatro décadas después, en 1977, se editó un documento que regulaba las funciones de los educadores de la salud pública. La formación de estos educadores se impartió en diversas instituciones y niveles, desde el bachillerato hasta la formación postuniversitaria. El número de programas fue en aumento, y se les consideró a los educadores para la salud el primer ámbito profesional en la promoción de la salud por su contribución a la reducción de problemas de salud y, en consecuencia, a elevar el nivel de bienestar en la sociedad (Rothman y Byrne, 1981).

Salleras (1985) indica que en la última conferencia de Medicina Preventiva celebrada en los Estados Unidos en 1975, se recoge a su parecer la definición más completa de Educación para la Salud debido a que incluye una serie de actividades conducentes a:

- Informar a la población sobre la salud, la enfermedad, la invalidez y las formas mediante las que los individuos pueden mejorar su propia salud;
- Motivar a la población para que, con el cambio, consiga hábitos más saludables;
- Ayudar a la población a adquirir los conocimientos y la capacidad necesarios para adoptar y mantener unos hábitos y estilos de vida saludables;
- Propugnar cambios en el medio ambiente que faciliten unas condiciones de vida saludables y una conducta hacia la salud positiva;
- Promover la enseñanza, la formación y la capacitación de todos los agentes de Educación para la Salud de la Comunidad;
- Incrementar, mediante la investigación y evaluación, los conocimientos acerca de la forma más efectiva de alcanzar los objetivos propuestos.

Como hemos podido observar en las definiciones presentadas anteriormente y como ocurre casi siempre en los comienzos de la estructuración y sistematización de un saber autónomo, las posiciones de los autores son diferentes. Actualmente nos encontramos con numerosas definiciones que se han formulado acerca de la Educación para la Salud, surgiendo algunas discusiones al respecto.

La Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), en el año 1969, propone una definición donde hace hincapié en la preparación de los sujetos y los grupos sociales, así como en la necesidad de dotarlos de medios y recursos para tomar decisiones correctas, al señalar a la Educación para la Salud como:



“El proceso que se interesa por todas aquellas experiencias de un individuo, grupo o comunidad que influyen las creencias, actitudes y comportamientos en relación a la salud, así como por los esfuerzos y procesos que producen un cambio cuando éste es necesario para una mejor salud”.

Años después, en 1978, la OMS en la Conferencia de Alma Ata, establece las estrategias que en materia de salud se desarrollarán en todas las naciones. El motivo era una necesidad urgente, por parte de todos los gobiernos, para proteger y promover la salud de todos los pueblos, con una meta tal vez demasiado optimista: alcanzar la “Salud para todos en el año 2000”.

Modolo (1979) dice, que la Educación para la Salud es uno de los instrumentos de la promoción de la salud y de la acción preventiva y la conceptúa como *“el instrumento que ayuda al individuo a adquirir un conocimiento científico sobre problemas y comportamientos útiles, para alcanzar el objetivo salud”.*

Una definición que fue muy utilizada en el Trabajo Social en los años ochenta es la formulada por Henderson (1981) como proceso de asistencia a la persona, individual o colectivamente, de manera que pueda tomar decisiones, una vez que ha sido informado en materias que afectan a su salud personal y a la de la comunidad.

En este sentido, la OMS, en la 36ª Asamblea Mundial de la Salud (1983) define la Educación para la Salud como: *“...esencialmente una acción ejercida sobre los individuos para llevarles a modificar sus comportamientos”* o *“cualquier combinación de actividades de información y de educación que lleve a una situación en la que la gente sepa como alcanzar la salud y busque ayuda cuando lo necesite”.*

Posteriormente esta definición sería muy debatida, y la crítica fundamental se centró en la expresión “acción ejercida”, entendida ésta como limitación del nivel de autonomía del alumno y, en su consecuencia, carente de eficacia, ya que como afirma Perea y otros (2009:15): *“...cualquier objetivo de enseñanza-aprendizaje que se alcance sin respetar la autonomía debida, al no integrarse en la personalidad del alumno, será repetitivo, poco duradero e ineficaz”*, por lo que esta definición ha ido evolucionando, integrándose actualmente en un concepto de escuela nueva y obteniendo un mayor consenso.

Por otra parte, es amplia la definición de Educación para la Salud que ofrece el Glosario de la Organización Mundial de la Salud (Nutbeam, 1986):

“La Educación para la Salud es un término que se utiliza para designar las oportunidades de aprendizaje, creadas conscientemente con vistas a facilitar cambios de conducta, encaminados hacia una meta predeterminada. La Educación para la Salud ha estado hasta ahora estrechamente ligada a la prevención de la enfermedad, como medio susceptible de modificar los comportamientos identificados como factores de riesgo de determinadas enfermedades. Se trata fundamentalmente de una actividad educativa diseñada para ampliar el conocimiento de la población en relación con la salud y desarrollar la comprensión y las habilidades personales que promuevan la salud”.

2. La perspectiva más actual de la educación para la salud

Tal y como afirma el profesor Morón Marchena en su Proyecto Docente (2010), pueden identificarse fácilmente dos etapas o dos tradiciones distintas en la evolución del concepto de Educación para la Salud. Una clásica, hasta la década de los setenta, en la que las acciones educativas se dirigen al sujeto con el objetivo de responsabilizarse de su propia salud, para conseguir la modificación de sus comportamientos en un sentido positivo. Posteriormente se incorporó la consideración que las conductas de las personas también dependen de factores externos, de tipo ambiental y social, por lo que las acciones educativas deberían promover cambios en dichos ámbitos.



A nuestro entender, la Educación para la Salud puede definirse como una actividad que pretende aportar elementos a los individuos y a la comunidad para que se modifiquen los comportamientos hacia conductas más saludables, así como los determinantes que no son sólo responsabilidad individual. Rochon (1991) sostiene que la definición más completa es la de Lawrence W. Gordon, para quien la *“EpS es toda aquella combinación de experiencias de aprendizaje planificada, destinada a facilitar cambios de comportamientos saludables”*.

Siguiendo a Sáez, Marques y Collel (1995), encontramos autores que definen la Educación para la Salud según el ámbito en el que se realiza la actividad y otros independientemente del ámbito de actuación. En cualquier caso, la Educación para la Salud es uno de los instrumentos que utiliza la Promoción de la Salud, y básicamente pretende facilitar los cambios de comportamiento hacia conductas más saludables y que en la medida de lo posible se eliminen factores de riesgo, mientras que se potencian los factores de protección.

Partiendo de entender la educación como un proceso optimizador y de integración, y la salud como bienestar físico, psíquico y social, define Perea (1992) de forma provisional la EpS como:

“Un proceso de educación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia orientado hacia el conocimiento de sí mismo en todas sus dimensiones tanto individuales como sociales, y también del ambiente que le rodea en su doble dimensión, ecológica y social, con objeto de poder tener una vida sana y participar en la salud colectiva”.

Diez años después, Perea (2002) vuelve a considerar que la Educación para la Salud tiene una función preventiva e incluso correctiva que exige por parte de la persona, la familia y otros grupos sociales los conocimientos necesarios para la prevención de ciertas enfermedades. Pero indica que la principal finalidad de la EpS no está en evitar la enfermedad, sino en promover estilos de vida saludables; por lo que tiene un sentido positivo de ayuda y potencialización de la persona para la participación y gestión de su propia salud y poder desarrollarse en un proceso de salud integral.

Numerosos autores son los que insisten sobre la vinculación de los comportamientos, las conductas y su influencia en la salud y en la enfermedad; no obstante, también es cierto que la estrategia preventiva tradicional ha sido ampliamente criticada por centrarse en objetivos excesivamente analíticos, sobre conductas aisladas, como por ejemplo: reducir el consumo de grasas saturadas para prevenir la enfermedad cardiovascular o el consumo de sal para prevenir la hipertensión. Pues la investigación epidemiológica (Syme, 1991), nos muestra que los grandes cambios en los hábitos y prácticas de salud no han devenido como consecuencia de los esfuerzos educativos dirigidos a conductas más o menos aisladas, sino más bien como efecto de cambios más globales.

Los hábitos saludables, de esta forma no serían consecuencia de una serie de conductas independientes, sino que están insertos en un contexto o entramado social formando unos determinados estilos de vida, por lo que las estrategias educativas y los objetivos de cambio en la EpS deberán dirigirse al conjunto de comportamientos y a los contextos donde se desarrollan, ya que resulta difícil que se produzca una modificación de la conducta si al mismo tiempo no se promueven los cambios ambientales adecuados.

Parece claro, para Perea (2002), que la Educación para la Salud tiene como principal finalidad la mejora cualitativa de la salud humana, centrándose no en conductas aisladas, ya que éstas suponen realidades segmentadas del comportamiento y por tanto complejas para su modificación, sino en un entramado de comportamientos que forman los estilos de vida; por otra parte, el hombre en el uso de su libertad no es un ser determinado, aunque sí condicionado por una serie de factores ambientales y también por sus propios hábitos de conducta, por lo que el esfuerzo y la lucha personal deben



orientarse, no sólo hacia el cambio de aquellos factores nocivos del contexto, sino también a sus propios hábitos y tendencias.

En este sentido señala García Martínez y otros (2000), que pueden surgir contradicciones ya que por un lado se insiste en la existencia de factores determinantes de la salud, lo que debería suponer la ruptura de la tendencia de demandar servicios técnicos-sanitarios, y por otra se olvida que *“los hábitos de vida y la transformación del medio ambiente tienen una incidencia en la salud casi seis veces superior que todo el sistema de asistencia sanitaria”* (Casado Flores, 1990:111). Unos factores sociales, que se condicionan mutuamente al tiempo que se hallan estrechamente ligados entre sí y que Polaino-Lorente (1987) clasifica como factores predisponentes, facilitantes y reforzantes de la salud.

Como parte del entramado promocional de la salud, la EpS se interesa especialmente por los determinantes que generan riesgos para la salud y por las condiciones de vida y comportamientos que condicionan la mejora de la salud. Su objetivo primordial consiste en modificar no coercitivamente los comportamientos individuales y colectivos para mejorar el nivel de salud de la comunidad por medio de prácticas educativas que vienen siendo sustentadas por la acción promocional de la Educación Social; prácticas que pueden ser bien de carácter general (campañas universales) o de ámbitos específicos (en las escuelas, en los barrios o en las empresas). Su recurso a diversos componentes científicos se incardina en un eje fundamental caracterizado por las circunstancias y los métodos pedagógicos de corte participativo y comunitario (González Hernández y García Martínez, 1998).

3. Los ámbitos de la educación para la salud

Los ámbitos en los que se incluye la Educación para la Salud son numerosos. El primer lugar donde debe iniciarse es en la familia, como primer eje socializador, seguido de la escuela que también tiene una función importantísima, así como otras instituciones del ámbito laboral y comunitario.

Ya que la salud implica una responsabilidad individual y social donde la participación activa de todos los miembros se hace necesaria para la resolución de los problemas, en función con las necesidades de cada grupo en su determinado contexto.

Naturalmente, y aún siendo conscientes de los límites que existen para operar de un modo analítico en el ámbito de la salud, la forma de abordaje de las diversas problemáticas por parte de la Educación para la Salud suele producirse en torno a tres grandes epígrafes:

- a) Por temas: nutrición, deporte, tabaquismo, sexualidad, SIDA, drogas, adicciones, accidentes, malos tratos,...
- b) Por sectores de población: niños, jóvenes, mujeres, tercera edad, poblaciones desfavorecidas,...
- c) Por lugares de vida: escuela, barrio, ciudades, lugar de trabajo,...

Desde el punto de vida de los agentes a los que concierne la EpS podemos también distinguir dos grandes apartados:

1º Aquellos que se ven confrontados diariamente a la necesidad de efectuar orientaciones y dar consejos sobre la salud, como los médicos, farmacéuticos, enseñantes, trabajadores y educadores sociales, etc., y



2º Los que participan en actividades explícitas de educación para la salud, como los médicos de empresa, el personal de salud escolar, los animadores de los organismos de Educación para la Salud, etc.

Finalizamos con las reflexiones de los profesores González Hernández y García Martínez (1998:8) cuando afirman que: *“Posiblemente en el fondo de lo que se trata es de saber amar la vida y quizá de recuperar el proyecto educativo que apunta a la urgencia liberadora de la necesaria coherencia entre el discurso que se sostiene y los modos de vida que se practican”*.

Referencias Bibliográficas

- CALVO FERNÁNDEZ, J.R. et al. (1996). Educación para la Salud. Conceptos y Métodos, en Macías, B.E. y Arocha, J.L.: Salud Pública y Educación para la Salud. Las Palmas: ICEPSS, 371-380.
- CASADO FLORES, J. (1990). Enfermedades infantiles de origen social. Infancia y Sociedad, 5, 67-75.
- HENDERSON, A. C. (1981). The future of the Health Education Profession: Implications and practice, American. J. Publichealth, 95 (6) 555-559.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J.A, SÁEZ CARRERAS, J. Y ESCARBAJAL DE HARO, A. (2000). Educación para la Salud. La apuesta por la calidad de vida. Madrid: Arán.
- Greene, W.H. y Simons-Morton, B.G. (1988). Educación para la salud. México: Interamericana de McGraw-Hill.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. Y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1998). Claves de Educación para la Salud. Murcia: D.M.
- MODOLO, M.A. (1979). Educación Sanitaria, comportamiento y participación, Il pensiero scientifico, compilación, 8, 39-58.
- MORÓN MARCHENA (2010). Educación para la Salud. Proyecto docente. Inédito. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- NUTBEAN, D. (1986). Glosario de Promoción de la Salud. Salud ente todos. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1969). Enfoque actual sobre educación sanitaria pediátrica. Archivos de Pediatría, Supl. 1, 67-73.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1983). Nuevos métodos de Educación Sanitaria en Atención Primaria de Salud. Ginebra: Serie Informes Técnicos, nº 690.
- PEREA, R. (1992). Educación para la Salud. Madrid: FUE/UNED.
- PEREA, R. (2002). La Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. Educación XXI. Nº4, 15-40.
- PEREA, R. (2009) (Dir.). Promoción y Educación para la Salud: tendencias innovadoras. Madrid: Díaz de Santos.
- POLAINO LORENTE, A. (1987). Educación para la Salud. Barcelona: Herder.
- ROCHÓN, A. (1991). Educación para la Salud. Guía práctica para realizar un proyecto. Barcelona: Masson.
- SÁEZ, S., MARQUÉS F. Y COLELL, R. (1995). Educación para la salud. Técnicas para el trabajo con grupos reducidos. Lleida: Pagés.
- SALLERAS SANMARTÍ, L. (1985). Educación sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones. Madrid: Díaz de Santos.



Reseña Curricular de la autoría

Pedrero García, Encarnación es Doctora en Pedagogía por la Universidad Pablo de Olavide y actualmente trabaja como Profesora Ayudante en dicha universidad.

Morón Marchena, Juan Agustín es Profesor Titular de Educación para la Salud en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.



JÓVENES. PERCEPCIÓN DE LA INSEGURIDAD EN LAS CIUDADES MEDIAS DE TAMAULIPAS

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Vázquez González, Silvia

Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Centro Universitario. Cd. Victoria, Tamaulipas MÉXICO
silviavazquezgonzalez@hotmail.com.

Resumen: La presente comunicación tiene como objetivo mostrar las percepciones de los (las) jóvenes acerca de las condiciones de la inseguridad pública, las interacciones sociales y la ocupación del espacio público/privado. Los datos fueron obtenidos a través de una investigación de diseño cualitativo con grupos focales y entrevistas en profundidad a una muestra de jóvenes de familias nucleares que estudian preparatoria o universidad y que viven en colonias (barrios) de estrato socioeconómico medio y bajo. La percepción de los (las) jóvenes es de riesgo y vulnerabilidad y sus efectos son múltiples en la convivencia de los grupos primarios, en la ocupación del espacio público y en la organización y dinámica de la familia. Se han reducido las interacciones personales y se han incrementado las virtuales, se ha intensificado la convivencia en los espacios privados y se identifican procesos de autoexclusión como mecanismo de protección de la vida y la integridad de las personas, lo que limita la libertad de acción, el cumplimiento de las responsabilidades y el desarrollo de las capacidades.

Palabras Clave: Inseguridad pública, espacios públicos, interacciones sociales.



Introducción

Las condiciones de vida de los habitantes del Estado de Tamaulipas han sufrido una brutal transformación con motivo de la guerra que enfrentan los cárteles de la droga y la lucha del gobierno mexicano contra ellos, lo que se manifiesta en formas diversas de violencia que incrementa la vulnerabilidad de la población en los bienes más preciados como son la vida, la salud y la paz.

La vulnerabilidad es ocasionada por enfrentamientos entre los cárteles, o entre ejército, marina o policías contra delincuentes en espacios públicos en los cuales se desarrolla la vida cotidiana, lo que ha obligado a modificar la manera como se satisfacen las necesidades humanas, los horarios de actividad, los traslados, los objetos de uso y otros. En el noreste de México nunca en tan poco tiempo un problema social ha extendido sus efectos incrementando de esa manera los riesgos a la población.

Sus consecuencias se manifiestan en todos los órdenes de la vida social como las relaciones entre los miembros de la familia nuclear y extensa, la actividad empresarial, la movilidad al trabajo, a la escuela, la ocupación del espacio público, las actividades de ocio, lo que genera actitudes de inseguridad y desconfianza, así como sentimientos de miedo e incertidumbre.

En los espacios públicos, de manera fortuita, la población puede presenciar o ser víctima de persecuciones, balaceras, explosión de granadas y hasta coches bomba, secuestros, asesinatos, lo que ocurre en espacios públicos urbanos y rurales, en carreteras o calles, en metrópolis o pequeños poblados. La vida cotidiana transcurre en una “normalidad” de incertidumbre ante el riesgo del cual es difícil protegerse porque no se sabe dónde, cuándo, cómo, ni a quienes les tocará ser víctimas de la violencia.

Las circunstancias de permanencia del conflicto hacen pensar la incertidumbre de la seguridad e integridad de la vida y la salud ya no como una situación ocasional y temporal, sino como una constante de la vida social en el norte del país.

De toda la población afectada por esta problemática esta comunicación retoma como sujeto central a los (las) jóvenes. Me gustaría narrar las percepciones sobre las causas de la situación de todos los tipos de jóvenes: los que forman parte de la organización y liderazgo de los grupos delictivos, los que han sido reclutados, los (las) jóvenes soldados y marinos, los que convalecen en hospitales, los que cumplen una sentencia en las cárceles, sin embargo, nos centraremos en los (las) jóvenes que forman parte de las familias nucleares, que estudian o tienen la posibilidad de estudiar planteando dos preguntas sencillas ¿De qué manera perciben el problema de la inseguridad pública? ¿Se han generado cambios en sus interacciones sociales?

Para intentar dar respuesta a estas interrogantes el presente trabajo realiza en un primer momento una revisión a las condiciones contextuales, para posteriormente exponer algunos elementos teóricos, datos sobre el diseño y desarrollo del estudio cualitativo, algunos segmentos de los discursos de los (las) jóvenes, algunas reflexiones teóricas y una aproximación a las conclusiones.

Los (las) jóvenes y sus familias identifican cambios en las condiciones del entorno que han condicionado modificaciones en la forma como se vive el “ser joven”. Mientras los discursos de las organizaciones internacionales que abordan la problemática de la juventud señalan que si no se aplican políticas públicas adecuadas, esta generación de jóvenes puede ser “perdida”, principalmente por la problemática de la inserción y permanencia en el trabajo, muchos de ellos, que forman parte de familias nucleares con cierta organización y estabilidad y viven en el noreste del país hablan de su juventud como “perdida” por el endurecimiento de las normas familiares o las peticiones de permanecer sólo en espacios de mayor seguridad como la casa y la escuela, en el afán de



protegerlos de los peligros de la inseguridad, pero, ¿existe una normalidad juvenil? La juventud no sólo es una etapa biológica sino una construcción social que se vive de manera diferenciada mediada por múltiples factores, entre ellos adquieren importancia la familia y el contexto social, por lo cual no se puede hablar de una normalidad de los (las) jóvenes del noreste de México, que han tenido que adecuar su estilo de vida, sumando aspiraciones, estudio, trabajo, esfuerzos y restando a sus posibilidades los efectos de los múltiples problemas sociales que ya aquejaban a la sociedad mexicana, más el problema de la inseguridad y sus consecuencias en todos las áreas.

Si sólo consideramos un indicador importante como la mortalidad juvenil masculina, de acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2012) nos encontramos que en los jóvenes de 15 a 29 años se manifiesta en México una sobremortalidad “por la mayor exposición de los hombres a situaciones de riesgo que los llevan a adquirir hábitos o conductas que dañan su salud. En la población masculina de 15 a 29 años, la principal causa de defunción son las agresiones (32.3%), le siguen los accidentes de transporte (16%) y las lesiones autoinfligidas intencionalmente (5.6%), todas ellas catalogadas como violentas y en conjunto representan más de la mitad (53.9%) de las defunciones acontecidas en este grupo de población” (, 2012). Si estas estadísticas las analizáramos por cada Estado del país como Tamaulipas, nos encontraríamos que esta cifra es significativamente mayor.

Tamaulipas se encuentra en el Noreste del país, región identificada como de gran desarrollo, lo cual es cierto desde algunos indicadores, sin embargo una mirada a dos de sus provincias, Nuevo León y Tamaulipas, reproduce el esquema planetario que Rouquié (2007) menciona como de “centros opulentos y periferias miserables”, ya que existen asentamientos principalmente urbanos (aunque también fincas rurales) cuya inversión en infraestructuras, equipamiento y bienestar de sus habitantes son comparables con las de cualquier país del más alto nivel de desarrollo del mundo, así como grupos sociales, con gran rezago en los indicadores de desarrollo social y humano, que viven en la pobreza, marginación y exclusión.

De acuerdo al censo de población del 2010 en Tamaulipas siete de cada diez habitantes vive en áreas urbanas mayores a 100 mil habitantes, la población era de 3, 268, 554 personas, lo que representaba el 2.91% del país; la tasa de crecimiento anual en los últimos 5 años fue de 1.6% inferior al 2.1% de la década de 1990 al 2000 siempre superior a la media nacional lo que se explica por los movimientos migratorios, ya que Tamaulipas se encuentra ubicado en la frontera con Estados Unidos (EEUU).

Su posición geográfica lo ubica como una zona estratégica en los flujos que conducen la droga hacia el principal mercado consumidor que es EEUU, por lo cual la problemática generada por una demanda de mercancía ilegal en otro país, tiene importantes repercusiones en la dinámica de las familias y sus miembros.

A la familia se le reconoce como una institución base de la sociedad porque es el sustento de la socialización de sus miembros y por su contribución al fortalecimiento de los principios que rigen el funcionamiento de la sociedad actual (Anderson, 1980; Berger y Luckmann, 1998). No obstante, cuando existen cambios en el desarrollo económico, social y urbano, de alguna manera en la familia también se pueden resentir los cambios, los conflictos y por lo tanto, el papel fundamental de la socialización puede llegar a entrar en crisis, debido a la vulnerabilidad ante un contexto adverso (Barraza, 2009).

Las familias aplican mecanismos y recursos para afrontar las dificultades económicas, educativas, culturales, emotivas y sociales que las coyunturas presentan. Con base en su situación económica, su ciclo de vida y su contexto social, los miembros de la familia (a veces en forma consensuada,



espontánea o impuesta) desarrollan estrategias de superación, sobrevivencia o resistencia, apoyándose en redes sociales (González de la Rocha, 1987). Es importante considerar que lo anterior se desarrolla en espacios privados y públicos. Por una parte se encuentra la vivienda (o el hogar) como el representante del espacio privado y los parques, centros deportivos, centros comerciales y la calle, entre otros, representan los espacios públicos. Existen espacios semipúblicos como la escuela, la iglesia, clubes deportivos, centros comunitarios, entre otros, que tienen un acceso restringido a cierta clientela o membresía. En todos estos espacios los (las) jóvenes llevan a cabo procesos de socialización (que se materializan en procesos de identidad) de los grupos sociales primarios.

La presente comunicación tiene como objetivo mostrar las percepciones de los (las) jóvenes acerca de la inseguridad y los cambios en las interacciones sociales de los grupos primarios, en los procesos que reflejan un fortalecimiento o debilitamiento de la convivencia social.

Método

Los datos obtenidos constituyen un reporte parcial, correspondiente sólo a los (las) jóvenes de Cd. Victoria, del proyecto "Grupos sociales Primarios e Inseguridad en las áreas urbanas de Tamaulipas"(2011-2012)⁹¹. Se aplicó un diseño mixto, ya que se realizó una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas a una muestra de la población representativa de las personas que habitan en entornos diferenciados del micro y meso sistema como son las colonias con rezago social y fraccionamientos que habitan personas de status socioeconómico medio y medio alto.

Los datos cualitativos fueron obtenidos con la perspectiva hermenéutico - fenomenológica con el interés de acceder a las percepciones que le asigna el joven a experiencias de la vida cotidiana relacionadas con la inseguridad pública. Como señala Botero (2008) partimos del supuesto de que la realidad no es una, sino que se construye de acuerdo con las experiencias, percepciones y singularidades de los sujetos en sus colectividades. De acuerdo con Berger y Luckman (1983) consideramos que los sujetos construyen la realidad a partir de los procesos de subjetivación y objetivación, de individuación y socialización. En Ciudad Victoria Tamaulipas⁹² las percepciones y los entornos fueron estudiados mediante estrategias que incluyen el análisis del discurso con 15 entrevistas en profundidad realizadas por separado a los miembros de 4 familias, 2 de ellas de diferentes sectores de una colonia de estrato socioeconómico (ESE) bajo y otras 2 a habitantes de los Fraccionamientos de ESE Medio y Medio Alto. También se realizaron 2 grupos de discusión, uno de jóvenes y otro de adultos, entrevistas cortas a grupos de niños y jóvenes que jugaban en la calle, así como otras estrategias observacionales en contextos naturales como la utilización de diario de campo, la fotografía, además de análisis de mapas, lo que se realizó en diferentes etapas de aproximación a la realidad.

El análisis cualitativo se realizó con MaxQda 10 con el cual se recuperaron 1074 segmentos del discurso, de ellos para esta comunicación sólo se rescatan algunas de los de los (las) jóvenes. Las categorías se organizaron en: grupos primarios, personas por grupo de edad, percepción de inseguridad pública, los espacios (privados, semiprivados y públicos) tanto de la colonia o fraccionamiento donde se habita como de áreas cercanas, de toda la ciudad y de las áreas rurales cercanas.

⁹¹Proyecto apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Fondos Mixtos. Jurado, M., Corrales, S., Palomares, H., Vázquez, S., López, M.A.

⁹²Responsable: Silvia Vázquez.



Resultados

Las condiciones de inseguridad pública en Ciudad Victoria han debilitado la convivencia social de los (las) jóvenes y la ocupación del espacio público y lo han incrementado en el espacio privado, además de que han modificado la organización y dinámica de la familia.

¿El joven percibe que el contexto es inseguro para él? ¿Se percibe vulnerable? Estas son algunas fracciones de sus percepciones:

“Ya no tenemos la seguridad que había antes” (GF, p. 27), “ya no es seguro estar en la calle” (GD, p. 30) “Los chavos ya no salen, por la inseguridad” (GF, p. 16), me invitaron a venir (al grupo focal) para dialogar cómo conviven los jóvenes, yo le digo, ya, respondido, no se convive, no se puede, no hay vida nocturna, ya no hay lugares, los que había ya cerraron (GF, p. 64); “con toda esa delincuencia que hay, los papás viven con el miedo de <ay no, mi hijo va a salir a la esquina pero no sé si tal vez llegue una camioneta y lo secuestra y ya no sabemos de ellos>, ya no nos dejan ir a la tienda por leche, ni a la esquina de nuestra casa, siendo que antes recorríamos casi hasta el otro lado de la ciudad y había toda la confianza de los papás de que íbamos a estar bien” (GD, p. 28), pero otro de ellos menciona “yo pienso que la delincuencia organizada siempre ha estado [...] pero ahora ya la delincuencia es desorganizada [...] antes hacían todo eso del narcotráfico y todo eso, ni cuenta nos dábamos y ahora ya se desorganizó es visible en todos lados” (GD, p. 31)

Algunas causas atribuidas a las condiciones de inseguridad son:

“Creo que la situación que actual es por querer hacer algo bueno, por querer combatir toda la delincuencia oscura, que se mantenía cubierta [...] por querer quitarla del todo, de que ya no se vendiera droga en las escuelas, que la delincuencia se acabara” (GD, p. 32). “yo creo que esta guerra ya no es lo que pensábamos, sino es una guerra para demostrar quién tiene más poder” (GF, p. 65), “tiene que ver con la corrupción, con la idea de que ‘el que no tranza no avanza, de querer lograr las cosas fácil” (GF, p. 101).

Algunos efectos de las condiciones predominantes señaladas por los (las) jóvenes son:

Los padres ya no permiten que sus hijos pequeños hagan lo que nosotros hicimos, de estar en la calle, de jugar en la bicicleta con los vecinitos (GD, p. 59); “nosotros ya no podemos salir de nuestra casa” (GD, p. 28); salir en la noche en Victoria nos provoca temor, en el Tamul (parque) se junta gente mala y más de noche (EP – JESE- B); ya no soportamos el encierro (GDA, p. 101); la inseguridad la que nos tiene cautivos, temerosos, acucillados, semi-escondidos (GDA, p.4).

“Hay muchos jóvenes, por ejemplo de nivel secundaria, que no tienen otra actividad más que la escuela y ya les dijeron que hubo una balacera y no quieren ir a la escuela” (GD, p. 41).

Para mayor seguridad la convivencia y las fiestas las hacemos en la casa de alguno de nosotros, prefieren la mía porque no hay censura, vemos tele, platicamos, rentamos una película y a veces nos cooperamos y hacemos carne asada (EP – JESE- B). “Tratas de hacer todo temprano, que sea de día todavía, aunque ni de día estás seguro. Acostumbrábamos ir a una palapa, un rancho o a una quinta pero ya no se puede, nos juntamos en las casas. La convivencia con la familia es en casa de la abuela, una tía, estamos en la sala, en la cocina o en el asador, comiendo o platicando. Antes las fiestas de nuestro grupo eran de 9 a 2 o 3 de la mañana, ahora empiezan a las 6 y a las 10 estamos de regreso” (EP – JESE- B). “queremos divertirnos, queremos música, queremos tomarnos un trago, queremos platicar con nuestros amigos, bailar, no puedes hacer eso” (GD, p. 70).



“Se nos crea la necesidad de buscar otras fuentes para estar en comunicación, para divertirnos, para distraernos, que no sea precisamente salir” (GD, p. 27) y todo el día estás en la computadora, en el facebook” (GF, p.55). “en la actualidad un joven sin su celular, sin su computadora, sin internet, no es nadie [porque] estás así nada más, viendo la televisión y ya no te llama la atención [...] te la pasas con ganas porque todo el día estás en la computadora” (GF, p.55), “antes los amigos los contabas con una mano, ahora catalogan por números, cuántos tienes en facebook, se perdió la verdadera amistad (GF, p. 25); “pero no cumplen todos los requisitos para ser una comunicación, no se tiene el tacto, no ves la gesticulación de la persona, los sentimientos, las emociones”. (GF, p. 56); “a mí me han dicho <prefiero que estés en la computadora haciendo cualquier cosa a que estés afuera corriendo peligro, que estés donde una balacera y te quedes, mejor prefiero que estés conmigo donde yo te pueda ver> (GD, p. 28). Se ha dado que por la inseguridad me quedo en casa de fulanito, el porcentaje de embarazos en las jóvenes ha aumentado (GF, p. 138), yo pertenezco a un grupo religioso, que a lo mejor el joven antes no la tenía identificada (como una posibilidad de convivencia). Pero ahora la circunstancia ha hecho que lo palpe, que lo vea, que lo tome como un medio de convivir, vamos a parques, tratamos temas de interés, nos relacionan, viajamos, asistimos a conciertos a películas (GF, p. 51)

En la familia “la inseguridad hizo una cosa buena, porque acercó más a las familias, porque te dejaban salir y llegaba hasta las 3, 4 de la mañana, le hablaban a tu papá y ya tuviste un accidente, ya se volteó o en algunas partes murió y ahora para las siete u ocho de la noche ya te quieren en tu casa [...] o ya te quieren ir [...] implementamos esta cultura nosotros mismos, de llegar temprano, avisar a mi papá y a mi mamá de dónde estás y convives un poco más con la familia, al contrario de como era antes, que no estabas en todo el día en tu casa, ni en parte de la noche” (GD, p. 52). “yo soy estudiante foráneo y tenía como tres meses que no podía ir a mi casa a convivir con la familia por el peligro en la carretera (GD, p. 40).

“Yo creo que hay que enfrentarnos a la realidad, enfrentarnos a lo que hay, no encerrarnos en nuestro mundo y ya porque la delincuencia está en nuestra Ciudad, no encerrarnos en una caparazón para que no nos vayan a hacer daño [...] vamos a ver una película, vamos a al museo, al parque o al zoológico, porque sí hay lugares (GD, p.41).

Los anteriores fragmentos del discurso de los (las) jóvenes nos indican que se encuentran en proceso cambios radicales en la convivencia de los grupos primarios. Se ha incrementado la permanencia de los (las) jóvenes que pertenecen a familias nucleares en los espacios privados y esta funciona como una “autoexclusión obligada por las circunstancias”, lo que seguramente condiciona el desarrollo de las habilidades sociales y el desempeño social y están impactando áreas básicas del desarrollo humano como la educación y la salud.

Discusión

En este intento de acercamiento a las percepciones de los (las) jóvenes, hemos identificado las tensiones entre las necesidades individuales y las condiciones sociales, entre jóvenes y adultos, entre estilos de vida ante/post incremento de la inseguridad, entre los deseos y la realidad, entre la ocupación del espacio público y privado. Urteaga (2011) dice que en el “espacio público “se leen las tensiones”, en este caso entre los (las) jóvenes de familias nucleares que estudian o se plantean como meta el estudio y luchan por una socialización normalizada y los adultos y jóvenes que participan en la delincuencia. Tensiones que reflejan desigualdades socio-económicas y morales.

Sin duda estas tensiones han afectado la vida cotidiana de los (las) jóvenes victorenses y la de los de otras ciudades azotadas por la violencia. La accesibilidad a los lugares públicos y sus interacciones son diferentes a las de los (las) jóvenes de otros contextos y como tal expresa significados acerca del



“lugar social” al que el Estado, las circunstancias y los adultos les asignan en la sociedad y el “lugar social” en el que ellos (estudiantes y no estudiantes, trabajadores y desempleados, pacifistas y violentos) se han posesionado.

El espacio social de jóvenes que estudian y pertenecen a familias nucleares se ha limitado y con ello el poder efectivo que se asocia a la libertad de acción como medio de desarrollo de las capacidades y cumplimiento de las obligaciones (Sen, 2010, p. 301). Los procesos de autoexclusión obligados por las circunstancias de los jóvenes, constituyen una evidencia de que el noreste de México se vive en condiciones de “libertad negativa”, en las cuales aparentemente nadie los detiene, pero no se puede hacer la vida cotidiana por decisión propia; esto ha conducido a un incremento del poder del ejército y las policías para intentar restituir lo que Chomsky (2003, p. 327) menciona como “libertad positiva”.

Junto con valores como la justicia, la libertad y la educación, la seguridad es un bien al cual las personas, las familias, las empresas y la sociedad en su conjunto tienen derecho; es una necesidad básica para la convivencia y la productividad. La existencia sistemática de hechos de violencia como el asesinato y la tortura, constituyen no sólo una expresión de premodernidad, nos hace cuestionarnos la naturaleza humana y pensar que esta es corrupta y poco tiene de humanidad, sin embargo, el trabajo, la honestidad, la solidaridad, la franqueza, la amistad de la mayoría de las personas del noreste de México, el reconocimiento de los derechos y los distintos frentes de luchas para hacerlos efectivos en el día a día, nos confirman que los valores morales están arraigados y fortalece la esperanza de que las políticas públicas en materia de seguridad sean eficientes y se recupere la tranquilidad y la paz característicos de ciudades mexicanas como Victoria.

Conclusiones

El contexto de inseguridad pública en México ha provocado modificaciones en la movilidad y en las interacciones de los jóvenes con los miembros de su familia y con los integrantes de los otros grupos primarios, lo que configura estructuras y dinámicas sociales emergentes que demandan estudios sociopsicológicos y éticos en todos los niveles: individualizado, familiar, de los grupos primarios, comunitario, mesoregional y nacional.

Las tensiones sociales han desatado procesos que afectan el desarrollo humano y redefinen la vida de la familia, modificando funciones y redes de información entre sus miembros, que aunque en parte contribuyen a la cohesión, generan conductas de autoexclusión que limitan la libertad de acción, el desarrollo de las capacidades, la satisfacción de necesidades, el cumplimiento de las obligaciones y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En los jóvenes que estudian y que pertenecen a familias nucleares en Cd. Victoria:

- La percepción compartida es de inseguridad, riesgo, vulnerabilidad, conflicto, desconfianza y miedo.
- La movilidad y la socialización en el espacio público está condicionada. A mayor percepción de inseguridad menor confianza en el ciudadano; la hipótesis que rige las relaciones es que “el otro”, “el prójimo desconocido” no es confiable y puede ser peligroso.
- Se han reducido las interacciones personales entre los jóvenes y se ha incrementado el uso de medios tecnológicos para la comunicación a distancia como mecanismos de información del riesgo, protección y socialización.



- En el contexto de inseguridad, el horario y el lugar han afectado la movilidad, la permanencia y las condiciones de prevención/protección para ocupar el espacio público urbano, rural, intra e interregional en Tamaulipas.
- Mientras que la movilidad y permanencia en algunos espacios públicos se ha reducido ha aumentado la convivencia de los grupos primarios juveniles en los espacios privados.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, M. (1980). *Sociología de la familia*. (Comp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- BARRAZA, L. (2009). *Diagnóstico sobre la realidad social, económica, y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región norte: el caso de Ciudad Juárez, Chihuahua*. México: Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres. SEGOB.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Edita, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- CHOMSKY, N. (2003). *Obra Esencial*. Barcelona: Edit. Crítica.
- GONZÁLEZ DE LA ROCHA, M. (1986). *Los recursos de la pobreza. Familias de bajos ingresos de Guadalajara*. México, D.F: El Colegio de Jalisco, CIESAS, y SPP.
- INEGI (2012). *Estadísticas a propósito del día de muertos*. Aguascalientes, México: INEGI.
- ROUQUIÉ, A. (2007). *América Latina. Introducción al centro occidente*. (7ª. ed.) México, D.F.: Edit. Siglo XXI.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- URTEAGA, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UAM – Juan Pablos Editor.

Reseña Curricular de la autoría

Silvia Vázquez González es Doctora en Ciencias Sociales e Intervención por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla España. Es Profesora-Investigadora de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es líder del Grupo de Investigación “Vulnerabilidad e Integración Social”.



PERCEPCIÓN DEL RIESGO Y PREVENCIÓN: EL CASO DEL ALCOHOL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

Línea Temática: 4. Educación y Promoción de la Salud, Calidad de Vida y Medio Ambiente

Cobos Sanchiz, David

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA dcobos@upo.es

Resumen: El consumo de alcohol entre los adolescentes, sobre todo en fines de semana, se ha convertido en los últimos años en un grave problema de salud pública constatado por distintos estudios y encuestas. El número de jóvenes que consume alcohol se ha estabilizado en los últimos años en un número muy alto: casi el 60% de los jóvenes. Casi la tercera parte de los estudiantes se ha emborrachado alguna vez en los últimos 30 días. Entre los escolares que declararon haber consumido alcohol en el último mes, la mitad (44,6%) se ha emborrachado. A pesar de estas cifras, el alcohol no se percibe como una sustancia peligrosa. Sólo el 9% de chicos y chicas tiene la percepción de consumir mucho o bastante alcohol. La percepción del riesgo es muy baja entre la población adolescente. La ponencia subraya la importancia de trabajar sobre esta percepción del riesgo en adolescentes y jóvenes como elemento fundamental para la prevención, así como la necesidad de retrasar al máximo posible la edad de acceso al consumo de alcohol entre los y las menores de edad.

Palabras Clave: prevención, promoción de la salud, factor de riesgo, drogodependencias, juventud.



El Alcohol en los adolescentes y jóvenes

Según EDADES, Encuesta Domiciliaria sobre Alcohol y Drogas del Plan Nacional sobre Drogas (2009-2010), el Alcohol es la sustancia más consumida en España, con una prevalencia de consumo en el último año del 78,7%. Respecto a los datos de 2007, últimamente han aumentado los consumos intensivos de alcohol, siendo la población joven la que representa una tendencia mayor (y creciente) a las borracheras. El consumo se concentra en los fines de semana, siendo la cerveza la bebida más consumida. Si en 1994 el 20% de los jóvenes se emborrachaba una vez al mes, en 2008 lo hacía el 50%. Como ejemplo concreto, la encuesta pone de relieve que de los jóvenes de 15 a 24 años, el 28,4% de los chicos y el 17,9% de las chicas consumieron alcohol en forma de atracón o *binge drinking*, esto es, la ingesta de cinco o más bebidas alcohólicas (hombres) y cuatro o más (mujeres) en la misma ocasión, en el plazo de un par de horas. En 2009, el 14,9% de la población de 15 a 64 años hizo *binge drinking* (70% de hombres y 30% de mujeres). El *binge drinking* se da fundamentalmente en hombres de 15 a 34 años.

Las mujeres beben menos que los hombres, pero no las jóvenes, que beben tanto como ellos. Casi un 5% de las chicas entre 15 y 19 años está en el grupo de bebedores de riesgo o gran riesgo. El consumo de riesgo ha aumentado. Se bebe más cantidad en menos tiempo. 10 centímetros cúbicos de alcohol puro, es decir, una copa de vino, una caña o medio combinado, es la cantidad conocida como unidad de bebida estándar. El consumo de riesgo está en 3 unidades diarias para las mujeres y 5 para los hombres. También es consumo de riesgo tomar 8 unidades en poco tiempo. Hay más bebedores de riesgo hombres que mujeres, y más jóvenes que adultos.

En la última Encuesta EDADES 2009/2010 se realizó por primera vez en España un estudio a partir del AUDIT (*Alcohol Use Disorders Identification*), una Escala Internacional desarrollada por la Organización Mundial de la Salud. Se trata de un cuestionario que consta de diez preguntas que abarcan el consumo de alcohol, la conducta asociada y los problemas derivados. Permite identificar consumos de riesgo y presencia de dependencia. Se obtuvieron 18.717 cuestionarios válidos de personas que consumieron alcohol alguna vez en su vida. A un 7,4% de ellas se les puede atribuir un consumo de riesgo/perjudicial, lo que supondría dos millones de personas (1.320.000 hombres y 680.000 mujeres). Un 0,3% de las personas que han consumido alcohol alguna vez en su vida muestran posible dependencia, lo que supondría 90.000 personas (75.600 hombres y 14.400 mujeres). En 2009, el 23,1% de la población de 15 a 64 años se emborrachó en los últimos doce meses (67% de hombres y 33% de mujeres), apreciándose una tendencia ascendente en ambos sexos y en todos los grupos de edad.

Los datos confirman además que el alcohol está presente en el 90% de los policonsumos. El policonsumo de drogas legales e ilegales es un patrón de consumo cada vez más prevalente en España y Europa. Se busca potenciar o compensar los efectos de diferentes drogas. Aumenta los riesgos y los problemas asociados y dificulta su tratamiento. El 50% de los consumidores de sustancias psicoactivas consumen dos o más sustancias, estando el alcohol presente en el 90% de los casos.

El consumo de alcohol entre los adolescentes, sobre todo en fines de semana, se ha convertido en los últimos años en un grave problema de salud pública, distintos estudios y encuestas constatan este fenómeno:

- Los adolescentes empiezan a beber antes de los 14 años.
- El número de jóvenes que consume alcohol se ha estabilizado en los últimos años pero en un número muy alto: casi el 60% de los jóvenes ha consumido alcohol en el último mes.



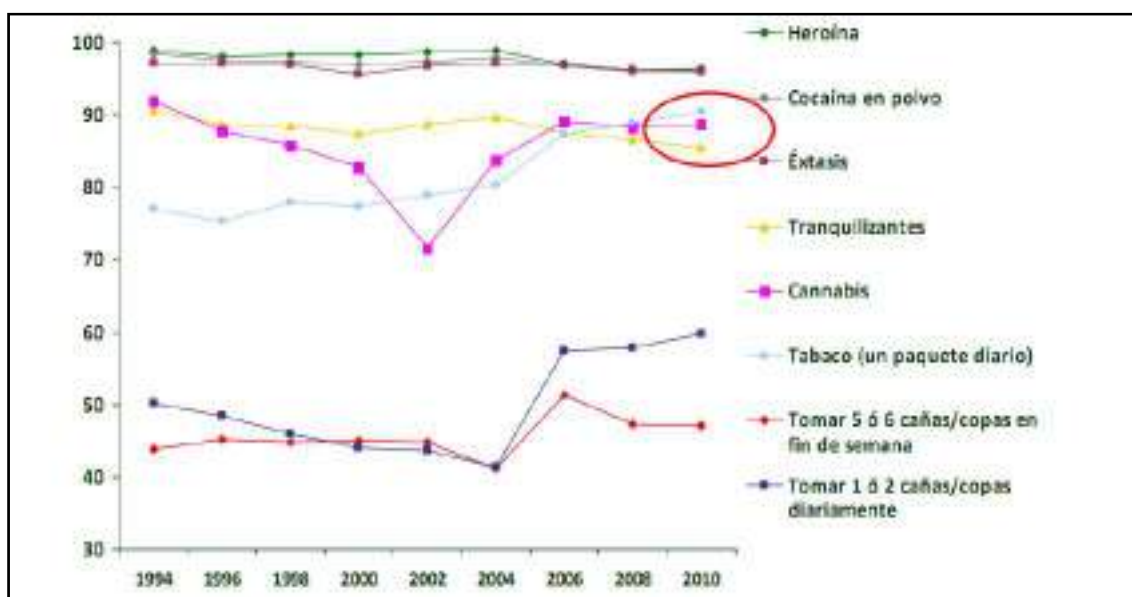
- La tendencia a emborracharse los fines de semana se ha incrementado en seis puntos en sólo dos años. Casi la tercera parte de los estudiantes (29%) se ha emborrachado alguna vez en los últimos 30 días. Entre los escolares que declararon haber consumido alcohol en el último mes, la mitad (44,6%) se ha emborrachado. Un dato que en 2006 era del 44%. Se ha importado a España entre los jóvenes un modelo de consumo de alcohol más similar al británico. Cada vez es más frecuente el consumo elevado de alcohol en cortos períodos de tiempo.
- Entre los adolescentes que consumen alcohol es más frecuente el consumo adicional de otras drogas como cannabis o cocaína.

Concretamente de ESTUDES, la Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias recabamos esta otra información que nos sirve para completar una radiografía de la situación real:

- El Alcohol es la droga más consumida por los estudiantes de 14 a 18 años con una prevalencia del 73,60%. El consumo está ligeramente más extendido entre las mujeres (73,8% de ellas frente a 73,30% de chicos), aunque los hombres que consumen, lo hacen en mayor intensidad.
- El alcohol es la sustancia que se percibe como menos peligrosa. Muchos adolescentes no consideran peligroso el consumo de alcohol.
- Sólo el 9% tiene la percepción de consumir mucho o bastante alcohol. La percepción del riesgo es muy baja entre la población adolescente.

Este último aspecto de la percepción del riesgo es fundamental de cara a la prevención. En el consumo de drogas, en sus estrategias de prevención, tradicionalmente se ha partido de la base de que existía una correlación entre la percepción del riesgo y el comportamiento de consumo, esto es, era en aquellos colectivos en los que la percepción del riesgo era menor donde se producía una mayor prevalencia de consumo. Por tanto, una primera estrategia (muy lógica, por otra parte) es desarrollar campañas informativas extensas para dar a conocer los efectos y perjuicios de las sustancias, en la idea de que conocer los riesgos es el mejor camino para después evitarlos.

Por supuesto esto es muy relevante como primer paso, porque no se puede prevenir lo que no se conoce. Pero posteriormente se ha podido comprobar que la correlación entre información recibida y descenso de los consumos no era tan nítida, tan clara, ni tan directa. La primera respuesta a esta situación es simplemente pensar que las personas pueden llegar a actuar de forma irracional. Sin embargo, las variables que explican estos comportamientos tienen que ver con la construcción social de los riesgos. Al igual que no existe un modo universalmente compartido de interpretar la realidad social, la percepción del riesgo implica creencias, juicios y sentimientos, así como valores y la disposición en sentido amplio que las personas adoptan frente a los riesgos y sus beneficios o perjuicios.



Evolución del riesgo percibido ante el consumo habitual de drogas, 1994-2010.

Fuente: ESTUDES, 2010

La percepción del riesgo es multidimensional: un riesgo concreto significa cosas distintas para personas distintas y cosas distintas en contextos diferentes. La percepción del riesgo es un fenómeno de carácter humano y social y la actitud ante el riesgo tiende a estar influenciada por la cultura, los argumentos políticos o los económicos tanto como los científicos. En ocasiones se llega a sobredimensionar un riesgo para la salud o se minimiza otro, sin tener en cuenta en absoluto las evidencias científicas. Una persona o un colectivo vivencia el riesgo de manera diferente dependiendo de su posición sociocultural. Las creencias y valores compartidos por los grupos sociales influyen en lo que se considera o no como riesgo, aspecto de vital importancia en la adolescencia. En cierto modo se podría decir que cada grupo social selecciona los riesgos que quiere prevenir y los que está dispuesto a asumir.

Para analizar la percepción del riesgo existen multitud de factores. Un primer análisis demuestra que los individuos tienden a infravalorar los riesgos personales a la vez que valoran esa misma conducta en los demás como mucho más arriesgada. En este sentido, existe lo que se ha venido en llamar la negación del riesgo y la ilusión de control, aspecto especialmente significativo en la adolescencia. En definitiva, el afrontamiento de los riesgos sólo puede abordarse seriamente teniendo en cuenta tanto su manifestación objetiva (consecuencias reales que puede tener en la salud) como la subjetiva (dada por la percepción del riesgo de la persona), porque de esa percepción subjetiva depende la voluntariedad de la exposición y, por tanto, su mayor o menor posibilidad de prevención. Dicho de otro modo, no se pueden emprender acciones informativas o, en general, preventivas, sin tener en cuenta el imaginario colectivo y las expectativas del grupo a las que van dirigidas, en este caso los adolescentes y jóvenes.

Hemos dicho antes que, en ocasiones, se llega a sobredimensionar un riesgo para la salud o se minimiza otro, sin tener en cuenta en absoluto las evidencias científicas. Un caso que ejemplifica perfectamente esta situación está referido al VIH-SIDA. Un estudio publicado en la Revista Española de Salud Pública, pone de manifiesto que el riesgo de infección ha aumentado entre las mujeres jóvenes en los últimos años por la disminución de la percepción del riesgo y, en consecuencia, por el relajamiento en la adopción de medidas preventivas. Más información en:

<http://www.andaluciainvestiga.com/espanol/noticias/8/9049.asp>



Sobre el consumo de drogas en concreto hay varias evidencias empíricas:

- El consumo tiene un alto componente de aprendizaje y experimentación.
- Hay una aceptación del consumo en los espacios de ocio frente a un rechazo claro en contextos de trabajo o estudio.
- El discurso del control y el límite se proyecta sobre los demás en función de las franjas de edad. Con lo cual el discurso inicial de asunción de la peligrosidad del consumo de sustancias, fácilmente acaba transformándose en una problema “de los otros.”
- Se acepta la visión de que en este campo todo va a peor, de manera que se justifica la experimentación propia y previa porque “ahora es más”, “ahora es peor”...
- El grado de riesgo percibido es alto cuando se refiere a las sustancias ilegales pero mucho menor cuando se refiere a las legales: tabaco, alcohol...

Como estamos viendo, el consumo de alcohol a edades tempranas constituye un serio problema contra el que es preciso actuar. Entre otras cosas, porque el consumo abusivo de alcohol puede dañar de manera irreversible el desarrollo del cerebro de los menores de 25 años, ya que es a esta edad cuando termina de madurar. Los daños neuronales que se producen durante esa etapa de maduración y desarrollo pueden llegar a ser irreversibles. Diversos experimentos han demostrado que la mayor neurotoxicidad se produce en regiones implicadas en la memoria y el aprendizaje, como son el hipocampo y la región prefrontal. Por ello, los adolescentes con altos índices de consumo concentrado en poco tiempo (que como ya hemos visto, tienden a crecer en número), tendrán problemas en el medio escolar y también en la conducta ya que se ha constatado que se vuelven más agresivos. Además, los jóvenes que se inician a una edad temprana en su ingesta, aumentan sus posibilidades de llegar a ser alcohólicos y adictos a otras sustancias.

En las encuestas que les realizan a los jóvenes admiten que beben porque "lo hace todo el mundo" y tienen la sensación de que "quien no lo hace es un *pringao*". Hay que tener en cuenta que la adolescencia constituye un período de desarrollo clave en las personas. El desarrollo humano avanza en este período vital mediante la actualización de capacidades que permiten la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores. El lapso entre los diez y los catorce años marca aspectos diferenciales en el desarrollo que se reflejan en importantes transformaciones psicosociales. Es, aproximadamente, en estas edades cuando se inician las modificaciones sexuales y culmina de la fase puberal. Si bien, en concordancia con los cambios biológicos que marcan el término de la niñez, desde el sector salud se considera que la adolescencia comienza a los 10 años. La OMS considera su conclusión a los 20 años, si bien extiende la juventud hasta los 24. En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida (Krauskopf, 2011). Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Es necesario abandonar la imprecisión en que se incurre al considerar la adolescencia como una transición –esta noción era funcional solamente en los tiempos en que la pubertad marcaba el pasaje directo a la adultez.



A partir de los 10-12 años se da una fuerte preocupación por lo físico y emocional. Se produce una reestructuración del esquema e imagen corporal y una emergencia de ajuste y cambios sexuales, físicos y fisiológicos. También fluctuaciones en el estado de ánimo y afirmación a través de la oposición. Con la adolescencia inicial (13-14 años) se acrecienta la preocupación por la afirmación personal y social y la diferenciación del grupo familiar. Hay un fuerte deseo de afirmar el atractivo sexual y social, emergentes impulsos sexuales y exploración de las capacidades personales. A un tiempo, se produce una creciente dificultad parental para cambiar los modelos de autoridad que ejercieron durante la niñez. Como dice Krauskopf, en la adolescencia las personas nacen para la sociedad más amplia y por lo tanto se inicia un desprendimiento del sistema familiar que lleva a una resignificación de las relaciones. La construcción de la individuación desata duelos importantes para las figuras parentales: el duelo por la pérdida de su hijo-niño, el duelo por el adolescente que fantasearon, el duelo por su rol de padres incuestionados. Se conforman nuevas condiciones para el desarrollo social que contribuyen a la diferenciación del grupo familiar y a la autonomía. Se desencadenan procesos que van concretando las bases para la construcción de los roles y perspectivas de la vida en el contexto de las demandas, recursos y limitaciones que ofrecen las sociedades en sus entornos específicos y en un momento histórico dado.

La segunda etapa de la adolescencia (14-16 años), coincide con la práctica finalización de los cambios físicos más relevantes. Los amigos son ahora el centro de su experiencia de vida. Con ellos se puede compartir gustos, aficiones y actividades y la necesidad de integración en el grupo es esencial para el aprendizaje y el proceso de socialización. En cierta manera, el grupo de amigos constituye ahora la familia y entra en competencia directa cuando los padres, madres y familiares directos reclaman su anterior espacio. El grupo de pares se convierte así en un verdadero espacio de desarrollo alejado del control adulto, donde el adolescente se inicia en los consumos experimentales de diversas sustancias. Ahora precisa de aceptación, de popularidad... y para obtenerla, o dudará en fumar, beber o practicar algunas actividades que entrañen riesgo.

Entre los 16 y los 18, los cambios hormonales, las dificultades de adaptación a los cambios y la necesidad de sentir independencia les llevan a situaciones complejas en las que el estado de ánimo fácilmente se ve alterado. Los adolescentes buscan un espacio cada vez más alejado de la familia y ocupan plazas, calles y parques como lugares de encuentro aunque, más recientemente, también se produzcan esos encuentros de manera virtual, utilizando las posibilidades que ofrecen las redes sociales. Se produce ahora un momento de expansión en el que se establecen un buen número de rituales grupales que se desarrollan en el contexto del grupo, muchas veces de carácter clandestino, ya sea por la expresa prohibición de los adultos o por el riesgo que intrínsecamente conllevan.

Los adolescentes y jóvenes empiezan a beber porque los demás también lo hacen, sí... pero también por las expectativas que tiene respecto a la bebida y que se relacionan muy directamente con la diversión y por ser un acto normalizado en el mundo adulto al que ahora pretenden acceder. Los mitos y creencias sobre el alcohol les llegan a los jóvenes de sus propios mayores que les han ido imbuyendo, generalmente sin saberlo, en un largo y complejo proceso de aculturación en el que el alcohol ha corrido alegremente cada vez que se ha celebrado una fiesta o un evento de especial significación. La televisión, el cine, la publicidad de diversos medios se ha encargado también de ofrecer una singular visión positiva del alcohol que los adolescentes y jóvenes obviamente acaban por hacer propia y relacionando de manera natural con la diversión y, en definitiva, como algo que les ayuda a pasarlo bien e intrínseco al modelo de diversión hegemónico (MDH), más conocido como "salir de marcha".

Este modelo, en cierto modo, fundamentalmente nace en nuestro país hacia el final de la dictadura y se desarrolla en la transición democrática. Según un estudio realizado por IRFREA (Red de Profesionales en Prevención de Drogas) fueron los jóvenes de los años 60, 70 y 80, sobre todo de la



zona de Ibiza, quienes contribuyeron a desarrollar una fuerte industria turística vinculada a la “Fiesta” con un código común: el encuentro e interacción interpersonal, con música, fantasía y también para algunos, el consumo de sustancias que ayudan a modificar el estado de ánimo y la conciencia, haciendo de éstas últimas el elemento fundamental del ritual. Posteriormente la capital de España ofreció con la “Movida” las claves de ocupación popular de las calles que posteriormente han devenido en el botellón y otras manifestaciones similares.

La prevención: un instrumento imprescindible

Como recientemente ha manifestado el director general de la FAD, Ignacio Calderón, realmente ya "ha llegado el momento del alcohol". No se trata ahora de abrir una cruzada contra el alcohol ni de proponer una nueva “Ley Seca” pero no es menos cierto que es necesario involucrar a toda la sociedad en general en una honda reflexión sobre el tema porque, cifras cantan, se trata de un problema de profundo calado que está afectando a toda la sociedad, atravesando transversalmente todas las edades y capas sociales.

La diversión es una moneda de doble cara. Es indudable su faceta positiva, lo que no impide analizar otros aspectos asociados al fenómeno que tienen mucho que ver con la forma en que socialmente se construye el significado y los contextos de la diversión. Existe una importante elaboración teórica, diversa y analítica respecto al significado que está adquiriendo la diversión en las sociedades desarrolladas del siglo XXI (Brukner 2002, Marina 2000, Rifkin 2000, Sissa 2000, Lipovetsky 2003, Verdú 2003). Un elemento común en estos autores es su mirada crítica a la función consumista y alienante que lleva incorporado el significado que está adquiriendo la diversión al igual que otros ideales a los que va vinculada: placer, felicidad, amor, aventura, etc. Todos estos autores advierten que existe una dinámica en nuestra sociedad que promueve la lógica de un estilo de diversión muy orientada al consumismo, donde ha encajado perfectamente como un elemento más y esencial el consumo de drogas. Todos estos autores también apoyan la idea que la diversión, su estructura, significado y sus distintas manifestaciones forman parte de contextos creados socialmente, responden a dinámicas organizadas y que están estructuradas en función de intereses e ideales sociales.

Como afirma Calafat (2007), quizás se esté dando un traspaso, de formación en valores fundamentales, hacia esos nuevos ámbitos de ocio, tiempo libre, diversión. La diversión ha sido el ideal que ha motivado la creación de una industria potente y lucrativa de tal dimensión que “los desembolsos en ocio y diversiones han sobrepasado, incluso en los últimos tiempos de crisis, a los de comida y bebida en el último presupuesto familiar” (Verdú 2003). La ficción o el espectáculo se apropian incluso de los espacios más cotidianos, restaurantes, calles, aeropuertos. El dominio del consumo, del espectáculo y la ficción invade y da forma a la vida cotidiana, la ciudad, los valores y la moral. En la actualidad disponer de tiempo libre y divertirse ha pasado a ser uno de los requisitos claves de la definición de calidad de vida tanto para adultos como para jóvenes, con bastante más impacto en estos últimos. El aumento del tiempo de ocio para grupos amplios de población ha sido en las sociedades industriales occidentales el resultado de una larga conquista social. Y los jóvenes han aprendido que en los espacios de diversión es donde más fácilmente adquieren lo que más les está importando, además de la diversión en sí misma, como pueden ser estrategias y habilidades de comunicación y capital social.

El propio Calafat viene desarrollando un constructo que trata de definir la actividad de ocio preferida de los jóvenes españoles actuales, “salir de marcha”: el Modelo de Diversión Hegemónico (MDH). Las notas definitorias de este Modelo serían:



- Es popular
- Expansivo
- Excluyente de otras formas de diversión y de gestión del tiempo libre
- Apoyado por intereses económicos
- Promociona una diversión instantánea, rápida
- Contribuye a la formación en valores
- Incorpora riesgos para la salud
- Se alía con el consumo de drogas
- Se apoya en elementos culturales diferenciadores como la música y la estética
- Construido y apoyado por diversos colectivos profesionales

En este sentido, España ha sido y sigue siendo un lugar privilegiado y mítico de la fiesta y la diversión para los jóvenes europeos. En las últimas dos décadas la diversión nocturna ha ido generando nuevos escenarios, y casi siempre emparentadas a movimientos juveniles y una industria emergente: la “movida” madrileña, la ruta del bacalao, el fenómeno del botellón en la mayoría de ciudades, los grandes festivales veraniegos, las grandes concentraciones de discotecas (como en Ibiza), etc. En este contexto, la prevención supone la mejor fórmula para alejar a los potenciales bebedores de una droga legal que causa verdaderos estragos, especialmente entre la población más joven.

Menores y consumo de Alcohol en el Botellón

Al revisar los efectos que esperan conseguir tras la ingesta de alcohol, llama la atención que todos los jóvenes inciden en los aspectos positivos —experimentar más euforia, estar más hablador...— que derivan de un consumo moderado a corto plazo. La baja vulnerabilidad de los adolescentes a los efectos sedativos y motores (Crews et al., 2000; White, Ghia, Levin, y Swartzwelder, 2000) permite comprender que continúen bebiendo en mayor medida que una persona adulta. Por ello es posible que alcancen concentraciones de alcohol en sangre más altas sin llegar a experimentar una gran incapacitación. Sin embargo, estos jóvenes son más vulnerables que los adultos a algunas alteraciones cognitivas producidas por el consumo de alcohol (García-Moreno et al., 2004; Tapert y Brown, 1999). La combinación de estos aspectos: una reducida susceptibilidad a la sedación y a la incoordinación motora, junto con una mayor sensibilidad al déficit cognitivo, incrementa la probabilidad de experimentar consecuencias negativas a medio-largo plazo, de las cuales los jóvenes no suelen ser conscientes (Cortés, Espejo, Giménez, 2008). Son varios los estudios que revelan que el consumo abusivo de alcohol durante la adolescencia puede alterar el desarrollo del cerebro en proceso de maduración, repercutiendo tanto a nivel psicológico como comportamental (Spear, 2002; Tapert, 2007; Winters, 2004). Además, las alteraciones estructurales producidas en diferentes áreas, como el hipocampo o los lóbulos frontales permiten entender la presencia frecuente de lagunas de memoria, el enlentecimiento en el procesamiento de la información o la mayor dificultad que muestran estos jóvenes para fijar su atención en tareas concretas (Brown, Tapert, Granholm y Delis, 2000; Cadaveira, 2009; DeBellis et al., 2000).



En definitiva, el alcohol interfiere en el desarrollo de capacidades básicas y esenciales que se adquieren durante esta etapa: el pensamiento abstracto, la lógica preposicional (capacidad para formar hipótesis y considerar posibles soluciones) y la metacognición (la capacidad de percibir y analizar los propios procesos de pensamiento). Todas estas capacidades son esenciales para el logro de objetivos propios de esta etapa como la planificación del futuro profesional o la consolidación de un grupo de referencia reforzante a medio y largo plazo (Fernández, Calafat y Juan, 2004).

Este es, a nuestro juicio, el principal problema del Botellón, la participación en un entorno de fuerte presión social hacia el consumo de alcohol, de menores en formación bio-psico-social que pueden ver dañada su salud presente y futura. La presencia de menores en los botellones es mucho más intensa de lo que podía intuirse. Tanto en pueblos como en ciudades el porcentaje de los que asisten sistemáticamente presenta un progresivo incremento hasta alcanzar, a partir de los 17 años, a la práctica totalidad de la población (Navarrete, 2003).

Son muchas las investigaciones que han encontrado en la influencia de los compañeros uno de los principales factores de riesgo en la aparición de conducta antisocial en los adolescentes. También numerosos autores han relacionado la ausencia total de supervisión de la conducta de niños y adolescentes por parte de figuras adultas con la aparición de problemas de conducta. Estas evidencias justifican que la participación de los jóvenes en el botellón se puede considerar como un factor de riesgo para la aparición de problemas con el alcohol y otras drogas.

Gómez, Fernández, Romero y Luengo (2008), en un estudio desarrollado en Lugo, ponen de manifiesto que los jóvenes que asisten regularmente al botellón presentan mayores problemas relacionados con el abuso del alcohol y de otras drogas y con la realización de actos vandálicos. Esta relación se produce con mayor intensidad en los estudiantes de menor edad. Los alumnos de ESO presentan menores consumos y menor participación en botellones pero quienes asisten habitualmente manifiestan un mayor número de problemas relacionados con el consumo de alcohol y otras drogas, siendo también los que realizan mayor número de conductas vandálicas. Esa relación no es tan intensa en jóvenes de otros niveles educativos. Por ejemplo, en los universitarios que participan presentan consumos menores de tabaco y cannabis que aquellos que beben fuera del botellón. Tampoco se produce un incremento relevante de los problemas con otras drogas o en la implicación de actos vandálicos. Es por eso que subrayamos como conclusión más destacada (y como propuesta operativa a desarrollar en los próximos años), la importancia de retrasar al máximo posible la edad de acceso al consumo de alcohol.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, E.; SENDINO, R.; GONZÁLEZ, J. et al (2011). *Encuesta 2007-2008 sobre consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito laboral en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Secretaría General de Política Social y Consumo. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- CALAFAT, A.; J. M.; BECOÑA, E.; FERNÁNDEZ, C. (2007). *Mediadores recreativos y drogas. Nueva área para la prevención*. IREFREA. Ministerio de Sanidad y Consumo. Secretaría General de Sanidad, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- CALAFAT, A.; FERNÁNDEZ, C.; BECOÑA, E. y GIL, E. (2004). *La diversión sin drogas. Utopía y realidad*. Palma de Mallorca: IRFREA.
- CORTÉS, M^a. T.; ESPEJO, B. y GIMÉNEZ, J.A. (2008). Aspectos cognitivos relacionados con la práctica del botellón. *Psicothema*, 20 (3), 396-402.
- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2010). *Encuesta Domiciliaria sobre Alcohol y Drogas en España (EDADES) 2009/10*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.



- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2010). *Encuesta Estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (ESTUDES) 2010*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (2011). *Todo sobre el Alcohol*. Madrid: FAD [DVD].
- GÓMEZ, J.A.; FERNÁNDEZ, N. ROMERO, E. y LUENGO, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Psicothema*, 20 (2), 211-217.
- KRAUSKOPF, D. (2011). *Adolescencia y Educación*, 3ª edic. San José de Costa Rica: EUNED.
- MEGÍAS, E. (Coord.); BALLESTEROS, J.C.; CONDE, F.; ELZO, J.; LAESPADA, T.; MEGÍAS, I.; RODRÍGUEZ, E. (2007). *Adolescentes ante el alcohol. La mirada de padres y madres*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2010). *Estrategia mundial para reducir el uso nocivo del alcohol*. Suiza: OMS.
- PONS, J. y BEJARANO, E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: un modelo explicativo desde la Psicología Social*. Madrid: Ministerio del Interior, Plan Nacional sobre Drogas.
- RUBIO, G. y SANTO-DOMINGO, J. (2001). *Curso de especialización en Alcoholismo*. Madrid: FAD.
- SÁNCHEZ, J.C. (Dir.) et al (2009). *Programa educativo de prevención: El Alcoholismo*. México DF: Grupo Cultural.
- SANTODOMINGO, J. (Dir.); CUADRADO, P.; MARÍN, J.; MARTÍNEZ, J.; MEGÍAS, E.; RUBIO, G. (1998). *Curso sobre alcoholismo y drogodependencias*. Madrid: FAD.

Reseña Curricular de la autoría

David Cobos Sanchiz es Doctor por la Universidad de Sevilla, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la misma Universidad, Máster en Gestión de la prevención por el Instituto Europeo de Salud y Bienestar Social y Experto en E-Learning por la Universidad Camilo José Cela. Trabaja [en el mundo de la formación y la educación](#) desde 1996, alternando labores docentes y de gestión. Actualmente es profesor de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (con Mención de Excelencia Docente 2007-2010), Profesor Honorario de la UNAN-Managua y miembro del Grupo de Investigación GEDUPO, incluido en el Plan Andaluz de Investigación. Es miembro del Consejo Editorial de la revista Hekademos, del Consejo Científico de la Revista de Educación de Extremadura-REDEX y miembro del Consejo Consultivo de la revista Salud de los Trabajadores. Ha colaborado en materia de educación, formación e investigación con la Universidad de Sevilla, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), Universidad Iberoamericana de México, Fundación ISTAS, Instituto Sindical de América Central y El Caribe y FOREM, entre otras entidades. Ha sido Director e Investigador Principal o miembro investigador de varios contratos de I+D y proyectos de Investigación y Cooperación al Desarrollo implementados en España y Latinoamérica, auspiciados por las Agencias Española y Andaluza de Cooperación Internacional, el Ministerio de Trabajo e Inmigración de España, el Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas (Sevilla) y la Universidad Pablo de Olavide, entre otras entidades. Interviene con asiduidad en Jornadas, Seminarios y Congresos a nivel nacional e internacional. Algunas de sus publicaciones se pueden consultar en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=2&t=%22David+Cobos+Sanchiz%22&td=todo>



EDUCACIÓN, VULNERABILIDAD Y MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY

Línea Temática: 5 Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Nieto Morales, Concepción

Dpto. Trabajo social y Servicios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA concepcionm@upo.es

Abascal Monedero, Pablo

Dpto. Derecho Privado. Facultad de Derecho, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA pjabamon@upo.es

Resumen: En este trabajo partiremos de los desencadenantes de la vulnerabilidad, la Educación y los Menores en Conflicto con la Ley; dicha vulnerabilidad configura un círculo vicioso que se mantiene si no cambian las circunstancias a lo largo de la vida.

Cada vez más, vivimos en una sociedad de riesgo a todos los niveles, políticamente las condiciones de crisis no favorecen creándose cada vez mas vulnerabilidad, desprotección, marginalidad, empobrecimiento, etc., con repercusión en las familias, la educación de los hijos, la futura inserción socio laboral.

Desde aquí se definen algunos conceptos que presentan gran influencia en el mantenimiento de la vulnerabilidad y desencadena marginalidad lo que dificulta la inclusión social.

Que la educación es objeto de inclusión no cabe duda a nadie, pero con solo educación no es suficiente, también es necesario implicación, valores, trabajo duro, etc. Desde este trabajo reflexionamos al respecto.

Social y profesionalmente, no se utiliza el concepto de exclusión, sino de cómo incluir a los que se encuentran en situación de exclusión o en zonas de vulnerabilidad.

Palabras clave: Sociedad, riesgo, vulnerabilidad, jóvenes, educación, inclusión.



Introducción

Desde este trabajo realizaremos un recorrido por los espacios de la vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes y la repercusión sobre la entrada en conflicto con la ley. Se manejarán conceptos relativos a sociedad, globalización, vulnerabilidad, exclusión, riesgo, familia, grupo de iguales, menores, jóvenes, colectivos étnicos, etc., permitiendo conocer y reflexionar sobre situaciones que permitan la inclusión social.

Se trata de un recorrido y reflexión sobre las condiciones que llevan a espacios de vulnerabilidad, pobreza y exclusión, a los jóvenes con fracaso escolar, deficiente formación prelaboral y trabajos precarios y/o eventuales.

La intervención que se realiza con los jóvenes para ayudar a la inclusión social y paliar la exclusión, permitiendo mejorar las condiciones de vida con perspectivas de conseguir el máximo Bienestar Social.

¿Qué influye en la inclusión-exclusión de los jóvenes?

Lo que se considera de mayor influencia para la inclusión y exclusión de los jóvenes en principio es la ubicación en la familia que se ha nacido y además de la educación, valores que esta tenga el nivel socioeconómico y la ubicación espacial en que se encuentre, porque es obvio que no es igual nacer en un país del continente africano que en Europa y en España en una zona marginal en una chabola que en el barrio de clase media o clase alta.

En el momento actual de gran crisis económica y del estado de bienestar, con gran desfragmentación de derechos sociales para toda la población, resulta mayor vulnerabilidad para colectivos especialmente vulnerables entre ellos encontramos a los jóvenes, especialmente a los de familias de menor nivel socioeconómico y aquellos con fracaso escolar y deficiente formación educativa.

En la sociedad de riesgo global, tal contingencia es una movilización que ha socavado la sociedad por procesos como globalización, individualización, especulación de los mercados, etc.; en definitiva una nueva modernidad multidimensional, no solo bajo el prisma económico, político, desigualdades sociales, nuevas relaciones, internacionalización, incertidumbres y otras ópticas del riesgo.

“Los pilares básicos que sustentaban la teoría del riesgo a principios de los noventa, se mantienen en el siglo XXI, a la vez que se refuerza su carácter global, hasta el punto de que hoy la sociedad del riesgo ha pasado a ser la sociedad del riesgo global” (Beck, 2002:3).

La *globalización* es un proceso imparable, que supera todo tipo de fronteras estatales e ignora sus legislaciones nacionales, siendo Internet uno de sus principales instrumentos y la economía un arma; provocando mayor índice de vulnerabilidad especialmente a aquellos más débiles y menos formados.

Según Beck, se ha abierto la jaula de la modernidad y por globalización no solo se entienden cuestiones técnicas y económicas, la reivindicación que plantean las empresas y gobiernos, es algo mucho más importante, se trata de cómo vivimos la propia vida..... (....).... la globalidad significa que vivimos en una sociedad mundial implicando que las relaciones de poder y sociales políticamente organizadas y no nacional. Estatal significa una forma de vivir y actuar más allá de las fronteras.....(.....).... los efectos de la globalización en decisiones estratégicas socavan la capacidad de los estados y el carácter de la sociedad civil (Beck, 2008).

Según Touraine (2011) no es posible la elección entre las distintas políticas porque estamos en un mundo cada vez más globalizado, considera que la crisis actual transformará la sociedad y la



economía global e individualismo imperante ha roto el modelo de integración que trajo la revolución industrial; las lógicas financieras y especulativas transformaran en catástrofe y refundación.

La vulnerabilidad tiene diferentes acepciones que y desde este trabajo se tratara especialmente la vulnerabilidad personal, entendiéndose esta, por la capacidad y características que presenta una persona o grupo para anticipar, resistir y recuperarse del impacto de amenazas internas y externas determinado los factores de riesgo. Ha cambiado el perfil de la población vulnerable y el modelo de intervención, abriéndose nuevos escenarios (Cabrera Cabrera, 2006). Los obstáculos económicos, sociales y culturales producen vulnerabilidad y limitan la integración y participación social de sus miembros. La vulnerabilidad se encuentra en la propia vida y acompaña a todos de forma imprevisible pudiendo ser irreversible, llevando a la muerte social, crueldad, enfermedad, etc. Ataca más fuertemente a los jóvenes y los más desfavorecidos contribuyendo a desestabilizarles e impidiéndoles la estabilidad y promoción social condenándoles a la resignación (Vidal Fernández, 2006:16-17). Cada vez más los Mass Media nos muestran historias dramáticas de personas que han caído en la desgracia volviéndose más vulnerables y un ejemplo es la historia aparecida en prensa el día 5 de junio de 2012 respecto a un ciudadano español de 46 años ingeniero industrial desempleado de larga duración que no encuentra trabajo, ha perdido su vivienda por impago de su hipoteca, acude a un comedor social para poder subsistir. Pero no es el único caso existen cientos de personas en su misma situación. (Prensa, 2009).

Cualquier persona puede verse fuera de las redes sociales convencionales y por tanto excluidas, con mayor incidencia en los jóvenes. Para Subirats (2006), la exclusión hace referencia a la desigualdad, precariedad, desventaja acumulada de segmentos de la población y colectivos que se reproduce principalmente en desempleados de larga duración, personas con trayectoria vulnerable, jóvenes con fracaso escolar, etc.

La vulnerabilidad oscila entre la integración y la exclusión; teniendo en cuenta que la integración se caracteriza por situarse en una zona normalizada y estable y la marginalidad y exclusión se ubica en una franja frágil de precariedad o aislamiento a nivel familiar, social, laboral, etc. Las desigualdades y pobreza se desencadenan principalmente por la falta de ingresos y medios económicos, desempleo, enfermedad, falta de políticas sociales. (ONU, 2003:1-9). El orden económico imperante ha creado realidades sociales que justifican las desigualdades, la vulnerabilidad por incapacidad personal, social y económica se agrava con deficiente formación académica y prelaboral.

“Aunque el concepto de pobreza puede considerarse bajo una perspectiva multidimensional en la que confluirían indicadores monetarios y no monetarios, este enfoque asume que todas las características relevantes para el estudio de la pobreza podrían resumirse en la utilización de una única variable monetaria, que permita definir la posición económica del hogar” (Núñez Velázquez, 2009:327).

Los elementos básicos que definen las redes sociales son los actores que la componen y sus relaciones entre sí, se pueden construir múltiples tipos de redes, en las red de afiliación los actores se caracterizan por apoyos directos (Sanz Méndez, 2003), donde los jóvenes tiene su mayor red es en el grupo de iguales que por sus circunstancias suele presenta vulnerabilidad y la familia; aunque se está produciendo un incremento de el aislamiento social que se está paliando con las redes sociales virtuales para amistades, ocio, etc.; tales como twitter, facebook, tuenti, linked-in, Messenger, tuLocalonline, myspace, etc., donde los jóvenes buscan especialmente amistad.



Educación

Los estándares educativos establecidos los determina la adquisición de enseñanzas mínimas y están directamente relacionados por la exclusión y vulnerabilidad que sitúan a las personas en situación de desventaja en el sistema tanto del mercado laboral estando marcados por el analfabetismo o fracaso escolar frente al aumento del nivel formativo de la población en general, siendo los las personas menos formadas y con menores ingresos los de mayor vulnerabilidad (Carrera Cabrera, 2008).

Para Estefanía (2009) la pérdida de competitividad de la economía española es múltiple y tiene gran influencia la crisis del modelo educativo, considerando que la primera dimensión de la educación está basada en derechos y es el primer valor a tener presente. Además es un elemento de inclusión, normalización, integración y cohesión social.

Económicamente la importancia de la educación se manifiesta por su relación con el desempleo, según la Encuesta de Población Activa la tasa de paro para personas con niveles educativos básicos representa el mayor nivel, con estudios de secundaria disminuye levemente el porcentaje de desempleados, y conforme aumenta la formación académica tanto reglada como de especialización profesional va disminuyendo, siendo los universitarios quienes menor sufren el desempleo y antes consiguen trabajar y entre los doctorados el desempleo es aún menor.

Según el Informe PISA (2009) que se evaluó competencias que se publicaron en el año 2010, el próximo se realizara el año 2012 y se publicara en el 2013. Los informes PISA de los últimos años dejan datos que confirman las carencias del sistema educativo español y los altos niveles de fracaso escolar especialmente en la educación pública. El abandono de los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es un hecho y se convierte en un pasillo que comienza en la educación primaria y que se va estrechando en la ESO hasta llegar al bachillerato.

El *fracaso escolar*, la repetición de curso, pasar de curso sin superar los conocimientos básicos para acceder al siguiente curso suponen problemas de mayor retraso y consecuencias futuras de abandono prematuro debido a que se aburrirán en clase dado que no son capaces de seguir las explicaciones del profesor, produciendo altercados para provocar la expulsión y abandonar por un tiempo la escuela. Los datos del informe (PISA, 2009:112) alertaba de un alto porcentaje de alumnos de 15 años repetidores abandonar la ESO de forma prematura sin obtener el título de la ESO presentando alto riesgo de exclusión social y laboral, por lo que estas carencias y fracaso escolar se reflejaran en el desempeño profesional posterior y en los índices de desempleo de los jóvenes. Urge por tanto la necesidad de mejorar la calidad de las enseñanzas básica en España.

El Desempleo

En el año 2011 las regiones españolas ocupaban los primeros puestos en tasas de desempleo de la Unión Europea y continúan en el momento presente, encabezada por Andalucía con un 30,4% desempleo, Canarias el 29,7%; Ceuta el 29,3%, Murcia 25,4%, Extremadura 25,1%, Comunidad Valenciana 24,5%, Melilla 24,4%, Castilla-La Mancha 22,9%; de estas tasas de desempleo juvenil se encuentra Ceuta con el 65,8%, Andalucía el 54,4%, Comunidad Valenciana 51,9%, Extremadura 50,9%. Por el contrario otras regiones europeas con menor tasa de desempleo están las regiones austriacas de Salzburgo y Tirol 2,5% en Austria, Zeeland 2,7% en Holanda, y en tasas de desempleo juvenil regiones alemanas tales como Freiburg con el 4,8% registrando las tasas de paro más bajas entre los menores de 25 años. (Eurostat, 2012).



Los menores y jóvenes vulnerables y desfavorecidos

Existen diversos perfiles de menores y jóvenes vulnerables en la sociedad actual entre los que encontramos a los que pertenecen a familias vulnerables en toda la extensión de la palabra, residen en zonas con riesgo de exclusión y marginal, los fracasados escolares, sin titulación ni capacitación para trabajar, los consumidores de estupefacientes, relacionados con grupos de riesgo, infractores, etc., son menores, jóvenes especialmente vulnerables.

Los Menores

Los menores pertenecen a familias en riesgo de exclusión, en desprotección, hijos menores de padres divorciados y separados, los fracasados escolares, aquellos que no poseen titulación que les capacite para desempeñar un puesto de trabajo, consumidores de estupefacientes, relacionados con grupos de riesgo, los que entran en conflicto con la ley, etc.

La denominación de menor de edad se encuentra reflejada en el código civil para aquellos que no han cumplido los 18 años. Suponiendo la mayoría de edad la plena capacidad jurídica, salvo incapacidad, excepto si a los 16 años se emancipan. Con consentimiento de los padres pueden trabajar cumplidos los 16 años.

El artículo 39.4 de la Constitución Española (1978), establece que *“los niños gozaran de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velaran por sus derechos”* y en la Convención de los Derechos del Niño (1989) de 20 de noviembre, hace referencia a los principios de igualdad e interés superior del menor. Los derechos de los menores no dependen de condiciones especiales y se deben aplicar a todos en igualdad.

También son objeto de vulnerabilidad y puede conducirles a la desprotección cuando son objeto de maltrato por parte de los padres (Martín Sánchez, 2012), no se puede relacionar siempre el maltrato con la violencia, también existen otras cuestiones que maltratan a los menores, debiendo tenerse en cuenta la atención de las necesidades de los menores, considerándose que existe desprotección cuando no se cubren las necesidades básicas.

Los Jóvenes

Las situaciones de vulnerabilidad de los jóvenes, está en función de sus circunstancias personales y familiares. Aquellos que carecen de formación y titulación académica, no poseen formación prelaboral ni laboral, los que puedan padecer enfermedades mentales, consumidores de estupefacientes, etc.

La vulnerabilidad de los jóvenes se manifiesta principalmente por su falta de formación que se plasma de forma especial en familias que no valoran la formación y en zonas de especial vulnerabilidad o marginalidad social y además por las carencias que puedan existir en la sociedad o lugar de residencia lo que les lleva a emigrar para buscar mejores condiciones de vida (Gallardo Fernández, Nieto-Morales, 2010).

Por diversas razones el desencanto con su país y la precariedad económica unida a los deseos de mejores expectativas de vida les llevan a la emigración, en muchas ocasiones les llevan a mayor vulnerabilidad y marginación en España como lugar en que se afincan. También se pueden ver cada vez más empresas regentadas por inmigrantes fundamentalmente de raza oriental, especialmente chinos, en cambio otros llevan una vida marginal vendiendo o mendigando en semáforos.

Mientras tanto los jóvenes bien formados y universitarios españoles deben emigrar para poder trabajar, considerando que se está descapitalizando cultural y científicamente el país debido a la



marcha de los jóvenes más formados y que muchos de ellos no volverán dado que reharán su vida en otros lugares consiguiendo una estabilidad personal, familiar y laboral.

Los jóvenes son un colectivo estratégico en la actividad laboral de emprender aunque presentan dificultades y carecen de condiciones para iniciar y consolidar una empresa, pero hay muchos que alcanzan el éxito (Fernández Esquinas, Ruiz Ruiz, 2006).

Los jóvenes con fracaso escolar tienen mayores dificultades de integración laboral tanto por cuenta ajena como por cuenta propia o autónomos. La capacidad del sistema educativo para formar en las profesiones que demanda la sociedad podría ser una de las claves para activar el empleo de los jóvenes y desempleados a otros niveles tales como jóvenes, mujeres, mayores de 40 años, profesiones en grave crisis como las del sector de la construcción, etc. El actual desempleo en España es una de las manifestaciones de las dificultades existentes y que debe prestarse también atención a otras cuestiones además de la formación y el emprendimiento de los jóvenes.

Entre los inmigrantes la vulnerabilidad se manifiesta para todos en general y de forma especial aquellos inmigrantes en situación irregular, mujeres y Menores no acompañados (MENA). Respecto a los Menores no Acompañados, la Convención de los Derechos del Niño (1989) de 20 de noviembre hace referencia a los principios de igualdad, interés superior del menor y no devolución, entendiéndose por menor migrante a aquel que no ha cumplido los 18 años y no tenga nacionalidad de ningún país miembro de la Unión Europea. En el caso de los MENA se equipara su situación a la de desamparo, es decir a aquella que se ha decretado legalmente el abandono (Aguelo, 2011:47).

Respecto a los menores pertenecientes a familias inmigrantes, independientemente que existan las bandas, tribus urbanas, pandillas, maras y grupos de jóvenes mafiosos, etc.; no existe un elevado índice de delincuencia por el hecho de ser inmigrantes (Nieto-Morales, 2005)

“En el caso de las migraciones familiares se producen múltiples estresores en los menores....(...)... el hecho de enfrentar sin mayor acompañamiento, ni preparación los ajustes emocionales a la nueva situación familiar, el impacto psicológico de enfrentar la biculturalidad, los conflictos propios del proceso de aculturación, la percepción de discriminación y las vulnerabilidades típicas de ciertas etapas del ciclo vital como el periodo adolescente, pueden aumentar la vulnerabilidad”. (Garay, 2011:28)

Abandono escolar sin titulación ni formación, desempleados de larga duración

El círculo vicioso de fracaso escolar, abandono escolar sin titulación ni formación conlleva trabajos precarios e inestables, flexibles, desempleo ocasional y el de larga duración con especial incidencia en los jóvenes, donde la mayor parte de ellos realizan trabajos ocasionales y precarios entre los que encontramos eventuales agrícolas y en ocasiones marginales como la venta ambulante.

Los rápidos avances sociales implican también cambios en el mercado laboral lo que conlleva formación a lo largo de la vida para mantenerse actualizado profesionalmente además de que la empleabilidad permita poder obtener trabajo más fácilmente.

Los jóvenes y especialmente los que no poseen titulación ni formación, están golpeados gravemente por el desempleo y debido a ello la Comisión Europea (1998) considera que se debe asegurar oportunidades para los jóvenes en forma de formación ocupacional. La exclusión del mercado laboral conlleva exclusión social, siendo la formación, la posición social familiar y las redes de apoyo factores de inclusión; aunque el desempleo combinado con desestructuración familiar genera más precariedad y mayor exclusión, esta situación mantenida en el tiempo produce problemas de salud (Espluga, Baltiérrez, Lemkow, 2004).



Hasta el comienzo de la crisis se ha vivido una época dorada en empleo, aunque la precariedad y el desempleo han dejado en las personas sin hogar una profunda experiencia de frustración y desánimo.

Generalmente son pocos los jóvenes que una vez que comienzan el coqueteo con drogas las abandonan, aunque suele suceder cuando no les gusta los efectos que les provoca el consumo, lo normal es que consuman cada vez más y transcurrido un tiempo comiencen a consumir otro tipo de estupefacientes más adictivos y peligrosos que el hachís. Para muchos es normal fumar 6 y 7 porros diarios, para lo que deben disponer de economía para comprarlos y si no disponen de dinero, roban para conseguir el dinero y adquirir los estupefacientes.

La delincuencia juvenil mayoritariamente suele ser un hecho puntual en la vida de los jóvenes, aunque en un número escaso de ellos esa delincuencia se convierte en adulta y les lleva a ser objeto de infracciones penales leves no es objeto de privación de libertad, dado que esta se encuentra reservada para las infracciones penales graves y muy graves tipificadas en el Código Penal Español (1995).

La intervención con menores como grupo especialmente vulnerable y desfavorecido

La intervención es definida por la Federación Internacional de Trabajo social (2000) y también en la misma línea por Blanco (2011:41) como la provocación de cambios y generar procesos de transformación y ayuda a nivel individual o colectivo aportando conocimientos científico-técnicos.

A nivel Preventivo

La familia juega un papel fundamental en la educación de los hijos, pero la familia sola no puede educar, al igual que no puede educar la escuela sola, por lo que deben formar un tandem que permita beneficiar al menor y al joven a nivel integral y de forma específica en la formación.

Para Taberner (2012:5) la socialización es el proceso por el cual las personas aprenden e interiorizan las formas de vida de la comunidad donde se encuentran insertos, proceso por el cual la sociedad se reproduce y por el cual el individuo se convierte en un ser social.

Es decir, que la familia es un el grupo de mayor influencia y especialmente la familia normalizada es un factor de prevención para que los menores desarrollen una vida normalizada a lo largo de su vida personal, educativa y en el futuro social y laboral.

A nivel educativo

La edad de escolarización desde infantil hasta la Educación secundaria se encuentra marcada por ley de forma obligatoria desde los 3 a los 16 años. Cuando los menores van acumulando retraso escolar se convierte en escollos para avanzar en las etapas superiores, por lo que es fundamental eliminar los retrasos en todos y cada uno de los cursos que presente problemas.

Existen familias que no valoran la educación por lo que es muy complicado que la escuela sola pueda salvar los escollos y retraso que presentan los escolares se puedan solventar de forma unilateral.

Para Victoria Camps (2008:117), la educación ha perdido el norte y el sentido, porque cuando no existe relatos que orienten la educación marquen la finalidad de la familia y la escuela resulta difícil educar y se pregunta si solo se espera que la escuela forme para una buena inserción sociolaboral.



A nivel de Servicios Sociales Comunitarios

Cuando existen factores de riesgo familiares la intervención de los servicios sociales comunitarios es de obligado cumplimiento; también están obligados a intervenir cuando se les comunica desde la escuela que existe absentismo de algún menor de 16 años, según marcan los protocolos de absentismo escolar.

Para Gutiérrez Resa (2009:191), se complica la intervención desde los Servicios Sociales y el Trabajo social, dado que aunque estos son un derecho desde hace años se han tornado flexible, pasando de la universalidad del ámbito público al mercado y de la calidad a la competitividad, dirigiéndose a una transformación de valores hacia lo instrumental de la resolución de problemas sin más.

Según Casado (2001, 2002, 2005) considera que los servicios sociales son universales aunque se encuentran ligados a la situación de pobreza y demanda, solicitando las necesidades latentes o sentidas desencadenadas por carencias con el peligro de políticas que solicitan valoraciones tecno-burocráticas que obstaculiza la individualización.

A nivel Judicial

Aunque desde hace algunas décadas la se han judicializado numerosos actos de la vida diaria, hablar de justicia son palabras mayores. Desde justicia solo se intervine cuando existe desprotección de los menores de edad o existe imputación de menores que han cumplido los 14 y son menores de 18 años.

A tenor de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM) 5/2000 de 13 de enero y 8/2006 de 4 de diciembre, la intervención con menores objeto de infracciones penales se realiza de forma sancionadora y educativa.

A nivel prelaboral y laboral

Los menores con fracaso escolar y que no han conseguido la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria ni tienen formación prelaboral presentan un complicado futuro laboral si no retoman y subsanan dichos problemas de base. En barrios problemáticos y con alto índice de marginalidad los problemas de desempleo se agudizan (Gallardo Fernández, Nieto-Morales, 2010), aunque existen excepciones que consiguen una vida totalmente normalizada con formación universitarias y trabajos estables.

A nivel de consumo de estupefacientes, referir que aunque respecto a las drogodependencia tienen un largo recorrido desde proyecto Hombre Joven y desde Proyecto Hombre, además de aquellos jóvenes que se encuentran bajo medida judicial se han creado recursos para tratar su adicción a estupefacientes. Además desde el trabajo social se realizan intervenciones con adolescentes consumidores de drogas desde las unidades de conductas adictivas (Uceda I Maza, AgostFelip, 2012). Lo importante es la prevención de cualquier adicción se realizara a través del desarrollo de competencias personales favoreciendo valores y actitudes acorde con la propia personalidad.

Respuesta a problemas socio laborales

Las políticas sociales, son el resultado de decisiones y procesos políticos y constituyen la esencia en los procesos de desarrollo para dar respuesta a los problemas sociales. Se encuentran influidas por estructuras y procesos de poder, valores e intereses políticos y reglas de juego de ideologías políticas, etc., con el fin de resolver problemas de determinados colectivos (Knoepfel, et al., 2007).



Los *derechos sociales* son el resultado que las exigencias sociales que buscan el desarrollo e igualdad social, económica entre los ciudadanos de un país: comenzaron a comienzos del siglo XIX en Europa, financiado con los impuestos de forma universalista.

La deficiente formación requiere formar y capacitar para el desempeño profesional, por lo que existen programas y proyectos de formación canalizados a través de cursos de formación que capaciten a jóvenes y desempleados para insertarlos en el mercado laboral. La crisis económica y el alto índice de desempleo existente dificulta la posibilidad de trabajar por lo que hay que plantearse la empleabilidad de los desempleados para obtener éxito y poder trabajar.

Los menores que han cumplido medida judicial al tenor de la LORPM que expresamente hace referencia a que las medidas son sancionadora educativas y en el abanico de medidas susceptibles de imponer existen las medidas tales como tareas socioeducativas, reglas de conducta como asistencia a la escuela que permita una formación reglada además de formación no reglada para aquellos que han finalizado la escolaridad obligatoria en forma de cursos de formación laboral además de aquellos que tengan trabajo puedan trabajar. En el estudio realizado en el Centro de Internamiento de inserción laboral de Purchena en la provincia de Almería (Nieto-Morales, 2012b) los jóvenes bajo medida judicial respondían que a la pregunta sobre que les parecía su inserción laboral llevada a cabo desde su internamiento en el centro respondían que *“lo principal es encontrarse inmersos en una normalidad dentro de la anormalidad que supone estar cumpliendo una medida judicial por haber transgredido la Ley, consideraban que eran más afortunados que otros compañeros que no tienen en sus programas de ejecución de medida la posibilidad de poder disfrutar de ciertos privilegios que por otra parte han conseguido por su comportamiento y trayectoria de reinserción”*. (Nieto-Morales, 2012c)

A modo de conclusión

Podemos concluir que en el momento económico y social a nivel mundial y especialmente en que se encuentra España, corren tiempos de grandes dificultades para toda la población y la brecha diferencial entre ricos y pobres se ha acentuado de forma especial en los últimos años y se prevé que aumente, por lo que los colectivos de baja formación académica y laboral son más vulnerables y creciendo en número.

La crisis ha fragmentado las políticas sociales que se destinan a paliar las dificultades, por lo que la marginalidad aumenta. Se han perdido en muy poco tiempo derechos sociales conseguidos en varios siglos y no se prevé que se recuperen. Las personas con mayores dificultades laborales también tendrán más problemas cuando lleguen a la edad de jubilación.

Estas circunstancias en que vivimos nos deben llevar a reflexionar sobre el futuro personal, de formación y laboral, aunque hace años que se habla de formación a lo largo de la vida.

Reseñas bibliográficas

- AGUELO, P. (2011) “Un enfoque jurídico sobre los menores extranjeros”. En REVILLA, M. (Coord.) (2011) *Infancia, juventud y migraciones. Una mirada para la cooperación internacional*. Siglo XXI. Madrid.
- ALVAREZ MUNERA, J.R. (2010) “Significados, categorías de análisis y posibilidades interpretativas del concepto vulnerabilidad” *Revista de la facultad de Trabajo Social U.P.B.* Vol 25 (26) consulta 10 julio 2012 pp 141-159 <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/749>.
- ALLEGRE, C. (2007) *La sociedad vulnerable: Doce retos de política científica*. Paidós. Madrid.



- ARRIBA GONZALEZ DE DURANA, A; (coord.) (2009) *Políticas y bienes sociales. Procesos de vulnerabilidad y exclusión social*. Caritas Española. FOESSA. Madrid.
- BECK, U. (2002) *Libertad o capitalismo, el incierto futuro del trabajo*. Universidad Múnich.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- BECK, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Paidós Ibérica. Barcelona
- BECK, U. (2008) *¿Qué es la globalización: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós. Barcelona.
- BLANCO LOPEZ, J. (2011) "Intervención social. Acciones, estructuras y procesos". En CORDERO MARTIN, G.; CORDERO RAMOS, N.; FERNANDEZ MARTIN, I. (coord.) *El mosaico de la intervención social*. Aconcagua. Sevilla
- CASADO, D. (2002), *Reforma política de los servicios sociales*. CCS. Madrid.
- CASADO, D. (2005), "Conocimiento y acción formal pro bienestar". En CASADO, D. (dir.). *Avances en bienestar basado en el conocimiento*. CCS. Madrid. pp. 13-50.
- CASADO, D.; GUILLÉN, E. (2001), *Manual de servicios sociales*. CCS. Madrid.
- CASADO, D. et al (2005), *Situación y perspectivas del sistema público de servicios sociales en la Comunidad autónoma del País Vasco*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- CABRERA CABRERA, P. J. (2006) "Las personas sin hogar en España" En VIDAL FERNANDEZ, F (2006) *La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Icaria. Barcelona. pp 563-591
- CABRERA CABRERA, P.J. (2008) "La acción social con personas sin hogar en la España del siglo XXI". En LAPARRA NAVARRO, M; PEREZ ERANSUS, B. (2008) *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. FOESSA. Caritas. Madrid
- CAMPS, V. (2008) *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Península. Barcelona
- CASTILLEJO MANZANARES, R. (2007) *Guardia Y Custodia de Hijos Menores: Las Crisis Matrimoniales Y de Parejas de Hecho: Procesos Declarativos Especiales* LEC. La Ley. Madrid
- CODIGO PENAL ESPAÑOL (1995), Civitas. España.
- CONSTITUCION ESPAÑOLA (1978) 31 de diciembre
- Convención de los Derechos del Niño (1989) de 20 de noviembre
- ENCUESTA POBLACIÓN ACTIVA (2012) consulta 20 julio 2012
<http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0112.pdf>
- MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2012) consulta 2 julio de 2012
http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concertificado/201203/Principales_resultados_31032012.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (2012) Consulta 2 julio de 2012. www.ine.es
- ESTEFANIA, J. (2009) "El valor económico de la educación". *El País*, 12 de octubre. Consulta 15 julio 2012
- ESTEFANIA, J. (2011) *La economía del miedo*. Galaxia Gutenberg. Barcelona.
- ESPLUGA, J; BALTÍERREZ, J.; LEMKOW, L (2004) *Relaciones entre la salud, el desempleo de larga duración y la exclusión social de los jóvenes en España*. Cuadernos de Trabajo Social 45 (17), pp 45-62
- EUROSTAT (2012). <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home> Consulta 20 julio 2012.
- FERNANDEZ ESQUINAS, M; RUIZ RUIZ, J. (2006) *Los jóvenes y la creación de empresas: Actitudes y comportamientos emprendedores en la juventud andaluza*. CISC. Madrid.
- FREIRE, P. (2008) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid
- GALAN, L (2009) "Mi vida como parado". *El País*. 5 de junio. Consulta 15 julio 2012, http://elpais.com/diario/2009/02/22/domingo/1235278353_850215.html
- GALLARDO FERNANDEZ, C; NIETO-MORALES, C. (2010) *El fracaso escolar y la exclusión social de los jóvenes en el Polígono Sur de Sevilla: causas, actuaciones, estrategias y*



- perspectivas futuras. Asociación Entreamigos. Sevilla Consulta 20 junio de 2012
http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2816
- GARAY, J. L. (2011) "Una revisión analítica sobre la racionalidad pública de las políticas de cooperación para el desarrollo y la migración internacional. En REVILLA, M. (Coord.) (2011) *Infancia, juventud y migraciones. Una mirada para la cooperación internacional*. Siglo XXI. Madrid.
 - GUTIERREZ RESA, A. (2009) "Fundamentos y claves para el futuro de los Servicios Sociales y el trabajo social. Baratalia, Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales. pp 191-207.
 - INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (2012) Consulta 20 julio 2012
http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspop.htm
 - INFORME PISA (2009)
 - LEY ORGÁNICA DE RESPONSABILIDAD PENAL DEL MENOR (LORPM) 5/2000 de 13 de enero y 8/2006 de 4 de diciembre
 - MARTIN SÁNCHEZ, L. (2012) "El buen trato a la infancia". En Nieto-Morales, c. (2012) *La violencia intrafamiliar: menores, jóvenes y género. Una mirada sociológica*. Bosch. Barcelona.
 - NIETO-MORALES, C. (2005) "La delincuencia juvenil sevillana". La Toga. Sevilla pp 16-32
 - NIETO-MORALES, C. (2010) "Las infracciones penales de los jóvenes. Una mirada sociológica". Anduli (9). Universidad de Sevilla. pp. 39-51. Consulta 20 junio 2012
<http://www.sociologiassevilla.es/images/documentos/Anduli%209.%202010.pdf>
 - NIETO-MORALES, C. (2011) "Fracaso escolar y conflicto con la ley". RASE. (4-2) Consulta 20 junio 2012 pp. 186-203
www.ase.es:81/navegacion/subido/.../0402/RASE_04_2_Nieto.pdf
 - NIETO-MORALES, C. (2012c) "La inserción sociolaboral de los jóvenes bajo medida judicial. (Estudio de casos). RASE (5-2). pp 258-273 consulta 2 julio de 2012
http://www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0502/RASE_05_2_Nieto.pdf
 - NIETO-MORALES, C. (2012a) La violencia intrafamiliar: menores, jóvenes y Género. Una mirada desde la práctica profesional. Bosch. Barcelona.
 - NIETO-MORALES, C. (2012b) El discurso de los menores bajo medida judicial. Dykinson. Madrid
 - NÚÑEZ VELÁZQUEZ. J.J.(2009) "Estado actual y nuevas aproximaciones a la medición de la pobreza". Estudio de economía Aplicada Vol. 27(2) pp 325-344.
 - SALLÉ, M.A; MOLPECERES, L. (2011) "Migraciones de la Infancia y la Juventud". En REVILLA, M. (Coord.) (2011) *Infancia, juventud y migraciones. Una mirada para la cooperación internacional*. Siglo XXI. Madrid.
 - SUBIRATS, J. (dir). (2006) *Fragilidades Vecinas. Narraciones de exclusión social urbana*. Icaria. Barcelona.
 - RODRÍGUEZ CABRERO, G. (2004) *El estado de Bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Fundamentos. Madrid.
 - ORGANIZACIÓN NACIONES UNIDAS (2003) *Informe Sobre La Situación Social En El Mundo 2003: Vulnerabilidad Social Fuentes y Desafíos*. ONU. Nueva York.
 - KNOEPEL, P. et al (2007) "Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativas" Rev. Ciencia Política (3): U. Nacional. Bogota.
 - TABERNER GÜAS, J (2012) *Sociología y educación. El sistema educativo en las sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Tecnos. Madrid.
 - TOURAINE, A (2011) *Después de la crisis: por un futuro sin marginación*. Paidós. Madrid
 - UCEDA I MAZA, F.X.; AGOST FELIP, S. (2012) "La intervención con adolescentes consumidores de drogas desde las unidades de conductas adictivas: ¿es integral? ¿Responde a un modelo bio-psico-social? Aportaciones desde el Trabajo Social". Trabajo social y Salud. pp 199-208
 - VIDAL, FERNANDEZ, R. (2006). "La Industria de la Iniciativa Empresarial". DebatesVol (XI:3). IESA. Córdoba.



Reseña Curricular de la autoría

Concepción Nieto Morales es Doctora por la Universidad de Salamanca. Licenciada en sociología y Diplomada en Trabajo social. Profesora Asociada del Departamento de Trabajo social de la UPO y Asesora Técnica en Justicia. Directora y profesora de cursos de formación especializada virtuales.

Autora de los libros:

- El discurso de los menores bajo medida judicial (2012). Dykinson. Madrid
- Violencia Intrafamiliar: menores, jóvenes y género. Una mirada desde la práctica profesional. (Coord.). (2012). Bosch. Barcelona.
- El trabajo Técnico en el ámbito Judicial. Descendiendo a la práctica profesional I. (Coord.) (2012). Dykinson. Madrid.

Artículos revistas:

- "Las infracciones penales de los jóvenes" (2010). Anduli. U. Sevilla
- "Fracaso escolar y conflicto con la ley" (2011) RASE.
- "La inserción sociolaboral de los jóvenes bajo medida judicial (estudio de casos)" (2012) RASE.

Participación en congresos nacionales e internacionales

- Participación en congresos y jornadas, tanto nacionales como internacionales

Pablo Abascal Monedero es Doctor por la Universidad de Córdoba. Licenciado en derecho. Profesor Asociado del Departamento de Derecho. Profesor de cursos de formación especializada. Participante en numerosos congresos nacionales e internacionales. Autor de diversos libros y artículos en revistas de impacto.



REFLEXIONES EN TORNO AL FUTURO DE LA FORMACIÓN. APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS TIC'S

Línea Temática: 5 Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Nieto Morales, Concepción

Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA concepcionm@upo.es

Resumen: Este trabajo permitirá reflexionar hacia donde se dirige el futuro de la formación en sus diversos ámbitos desde la formación formal hasta la formación informal.

Desde los avances tanto sociales como técnicos facilitan y permiten el acceso a la formación de personas y colectivos que de no acceder a las tecnologías, no sería posible que se relacionasen ni participaran en ciertos eventos.

La formación reglada también se va transformando y ha conseguido especialmente en los últimos años, nuevas directrices que permiten mayor acceso a capas sociales que en otros tiempos no hubieran accedido a poder realizar estudios.

La combinación de enseñanza presencial con relaciones cara a cara y combinada con el aumento imparable de la innovación docente en enseñanza virtual es el futuro próximo de la formación.

Palabras clave: Aprendizaje, TIC, Innovación, Comunidades, Social.



Introducción

Los avances sociales han permitido que a la educación tanto formal como informal accedan amplias capas sociales que en otros tiempos no era posible, pero los cambios en los últimos años se encuentran también en otras direcciones en una gran mejora que permite a través de las tecnologías interconectar desde personas, colectivos, países, etc.; cada vez más se utilizan las tecnologías para llegar a más amplias capas de personas y colectivos que de otra forma no hubiera sido posible su participación.

A todos los niveles, desde el personal, empresarial y territorial, la expansión y el impacto de la formación para desarrollar y generar competitividad es clave. La formación es una de las pocas estrategias que avanzan en el momento de crisis, lo que no significa que no haya que evolucionar y reinventarse.

En las últimas décadas la formación ha ido ligada de forma importante y paralela a las tecnologías e internet.

Los avances informáticos y de conexiones a la red hace necesaria una economía y selección de la amplia gama de formación que se oferta, debiéndose seleccionar de forma adecuada lo que mejor se adapte a las necesidades de cada persona, porque el torrente de información es tal que puede terminar por aplastar sino se personalizan las necesidades respecto a las perspectivas que se tienen respecto al futuro personal y laboral y las competencias que se van a encontrar.

La calidad de la enseñanza es muy importante para el desempeño profesional y desarrollar conocimientos y actitudes que se van a necesitar para el trabajo que se realiza. La cantidad de información es tan grande que hay que seleccionar con criterio y sentido crítico.

Los contenidos de la formación tradicional se han centrado en el profesor, la experiencia actual es que la red tiene un peso muy importante y del repositorio de contenidos anclados en internet hay que seleccionar, porque existe mucha información que confunde; actualmente los contenidos se sitúan en un muro que se comparte día a día en redes sociales que se denominan comunidades. Nos encontramos en una nueva era con aplicaciones que permitirán un aprendizaje más eficaz y que será clave para desarrollar habilidades para trabajar y aplicar permitiendo un mejor y más rápido desempeño profesional.

La transformación de e-learning a We-learning es importante aunque actualmente se combinan diferentes modalidades de enseñanza desde la enseñanza presencial que aporta relaciones cara a cara y explicaciones del profesor compartiendo el esfuerzo entre alumno y profesor de la forma tradicional que se había venido haciendo hasta las diferentes versiones virtuales.

El proceso de aprendizaje se puede clasificar como aprendizaje *e-learning puro o virtual* que es configurado como *aprendizaje virtual* y totalmente a distancia a través de internet aplicando correo electrónico, enlaces web, foros, chats, etc. Cuando la formación es semipresencial combinando parte presencial y otra virtual se le denomina *b-learning* y entra en acción la innovación con la *We-learning* que es la creación de experiencias de aprendizaje colaborativo fomentando la generación de nuevos conocimientos y aprovechando la estructura de la organización como parte del proceso de enseñanza aprendizaje (Boneu, 2007:37).

Actualmente conviven la enseñanza presencial, semipresencial que preserva y combina la enseñanza tradicional con apoyo de las TIC, la virtual tradicional y la innovación docente de la enseñanza virtual. No quiere decir que vayan a desaparecer los diferentes tipos de enseñanzas presenciales pero está claro que cada vez aumenta más la innovación docente en enseñanza virtual.



Principales conceptos que intervienen en los procesos de formación

Existen conceptos que son claves en el proceso de formación aprendizaje como son la enseñanza, aprendizaje, TIC, profesor, alumno, plataformas educativas, comunidades de aprendizaje, y en definitiva todos aquellos conceptos que se encuentran inmersos en el proceso de formación.

El aprendizaje es un proceso personal que implica un esfuerzo y cambio de estructuras de la persona en su contexto social y personal.

“Para lograr aprendizaje de ambientes educativos apoyados por tecnologías determinamos importantes los aspectos tanto para el diseño como para la atención de los cursos: activación de conocimientos previos, motivación, atención, naturaleza de los contenidos, metacognición, aprendizaje cooperativo, andamiaje, reestructuración, con los cuales el estudiante debe superar la zona de desarrollo próximo y hacer transferencia de conocimiento en diferentes contextos” (Cárdenas Espinosa, 2012:186).

La enseñanza se encuentra estrechamente interrelacionada con el proceso de aprendizaje y se puede definir como el desarrollo intencional, sistemático y organizado entre alumno conocimiento y profesor, mediante comunicación apoyado en materiales y en la actualidad basado en tecnología

La educación se produce a lo largo de toda la vida, siendo un proceso abierto que favorece a la persona, sus conocimientos y aptitudes considerándose una transformación que debe estar presente a lo largo de toda la vida requiriéndose una serie de acciones sistemáticas y programadas (García Aretio, 2009).

La interacción entre profesorado y alumnos es de máxima importancia en el proceso de aprendizaje, además de la documentación que se le proporciona al alumno y asimilara mediante conocimientos e interacción.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), desde hace unas décadas que comenzaron a introducirse en la vida de las personas forman parte de la vida y convivencia ampliando capacidades y desarrollo tanto empresarial, Mass Media, la comunicación interpersonal, telefonía, etc. Pero no todo son ventajas también existen problemas en el desarrollo de las TIC, como la incompatibilidades técnicas (PC y sistemas operativos, anchos de banda disponible, cobertura, etc.), falta de formación y conocimientos en personas con gran brecha digital, necesitándose una alfabetización en TIC; problemas de seguridad y riesgos de robo o apropiación de información; barreras económicas y rápidos procesos de quedar los equipos obsoletos con necesidad de renovaciones periódicas; barreras lingüísticas con predominio del idioma inglés como lengua dominante, etc.

Respecto a las plataformas educativas están las open Source o de código abierto, gratuitas como moodle y las de pago como WebCT, E-educativa, etc. En cualquier caso ofrecen múltiples funcionalidades que permiten trabajar contenidos educativos con herramientas orientadas al aprendizaje tales como foros (herramienta asincrónica de intercambio de información), portafolio electrónico integrado por trabajos en diferentes formatos (imágenes, documentos, hojas de cálculo, etc.), intercambio de archivos de diferentes formatos (word, Excel, pdf, etc.), herramientas de comunicación sincrónica (chats escrito y de voz, video conferencias, pizarra electrónica, clases virtuales, etc.), diario o blog, notas en línea (calendario), web-blog, etc.

Nos encontramos ante nuevos retos como son el cambio continuo y acelerado con la intensidad, disponibilidad, necesidad de organizar fuentes de información que rápidamente caduca dicha información y la formación a lo largo de la vida adaptándose profesionalmente a los requerimientos de vida profesional. La tensión entre tradición y avances necesitan adaptación para no quedar estancados y con problemas entre lo global y lo local, contribuyendo a mejorar la vida y avanzando en



las necesidades evitando desempleo y exclusión social. La tecnología permite grandes posibilidades de mejoras en el ámbito educativo.

“Existen varios elementos que marcan el proceso de aprendizaje del estudiante virtual que hay que tener presente a la hora de analizar su situación: inquietudes, aproximación a una institución educativa, elección, formalización del compromiso, expectativas, aprendizaje de las diferentes materias, certificación de aptitud, finalización de los estudios....(....).... Explora las diferentes posibilidades y elige de entre la oferta formativa...” (Sancho, Borges, 2011:28).

El alumno piensa que está solo en su formación, pero descubre que no es así, que se encuentra en una comunidad integrada por todas las personas que realizan la misma formación y en su dirección se encuentra el profesor y/o profesor tutor.

La formación virtual y a distancia ha dejado de ser una alternativa y se ha convertido en el modelo de innovación educativo de este siglo. La educación presencial con contactos cara a cara en espacios especialmente diseñados para ello combina con aulas virtuales para apoyar el aprendizaje presencial con espacio para atender, orientar, y evaluar al alumno; en el aula virtual se le ofrece unas funcionalidades personalizadas sincrónicas o asincrónicas, donde la educación se reinventa y convirtiéndose en una alternativa y solución a aquellas personas que por diversas cuestiones no pueden o no desean seguir una formación tradicional presencial (Carmona Suarez, Rodríguez Salinas, 2009:79).

Cada vez son más los cursos y formación reglada que se realiza de forma virtual y sobre todo en la formación no reglada la tónica es que se va abandonando la formación presencial y aumentando de forma vertiginosa la virtual (Moreno Rodríguez, 2010:58)

La formación virtual necesita innovación y un diseño atractivo, intuitivo, fácil y con contenidos interesantes que aporten al alumnado los conocimientos que necesitan para su formación, orientándoles en sus perspectivas laborales presentes o futuras, esto unido a las experiencias de la práctica profesional es clave en la elección de la formación por parte del alumno, que además de teoría, innovación poder estudiar cuando su tiempo se lo permita desea y busca al profesor que le aporte una práctica profesional en su formación, es decir que además de ser un teórico le enseñe los vericuetos de la práctica profesional de lo que enseña.

Diseño de la formación virtual

El diseño para la educación virtual se apoya en las tecnologías con una preparación inicial, pre diseño, revisión y aprobación, emisión y desarrollo del curso. Cada curso o modulo del mismo contiene lo que se considera fundamental para el aprendizaje con el manejo del tiempo y la dedicación que ello requiere.

El conjunto de actividades o diseño e instrucciones se realiza para promover la interacción entre alumnos y profesores y entre los alumnos. Se pueden diseñar diferentes tipos de cursos interaccionando las TIC y el aprendizaje desde bajo perfil TIC hasta con altos contenidos multimedia requiriéndose en este último caso mayores conocimientos tecnológicos que si el curso es más simple o de bajo perfil tecnológico tanto para alumnos como profesores que participen.

En el aprendizaje virtual se requiere la presentación del curso con descripción de objetivos, desarrollo, metodología a utilizar, presentación del profesor, evaluación de los contenidos para superar el curso. La comunicación que permite interactuar entre alumnos y profesores y alumnos entre alumnos, en tiempo real o sincrónico a través de chats y videos y de forma asincrónica a través de correos electrónicos, foros, etc.



El aprendizaje auto dirigido que utiliza materiales autosuficientes para utilizar a través de las TIC, donde se utilizan materiales multimedia proporcionando vistosidad y siendo reutilizables. La formación virtual es atractiva y permiten gran despliegue de material visual e ilustrativo (Barrera, Rochera, 2008).

“La comunidad universitaria ha dado una bienvenida entusiasta a la “sociedad virtual” ...(...).... Los analistas políticos alegan razones económicas y de participación afirmando que la educación virtual es menos costosa y posibilitar mayor inclusión social. (..)..... Las TIC proporcionan una imagen positiva del aprendizaje asistido por ordenador.....(....). ... los estudiantes universitarios sienten que el aprendizaje virtual está organizado en un contexto cada vez más fluido...” (Woolgar, 2010:171).

El alumno debe tener la sensación que el profesor siempre está supervisando por lo que la respuesta debe ser lo más pronta que sea posible y siempre dentro de un máximo de 24 horas para resolver dudas que le surjan y la retroalimentación en tareas, actividades y foros de participación siempre dentro del tiempo de duración del módulo.

La motivación es muy importante en la formación, si se está motivado pero no se tiene éxito se perderá la motivación generalmente muy pronto. Es necesario que se tengan o adquieran estrategias de aprendizaje, también es fundamental tener método y constancia para no dispersarse y abandonar (Monereo, 2010:85).

La evaluación de los contenidos debe realizarse de forma cualitativa dada la dificultades para obtener resultados cuantitativos aunque no se descartan las evaluaciones cuantitativas, es mas deben ponderarse y realizarse los dos tipos de evaluaciones permitiendo medir los conocimientos del alumno. En definitiva la evaluación del aprendizaje debe evaluar la formación, las expectativas, seguimiento del curso, etc.

En los trabajos a realizar se deben prioritariamente realizar en equipo, equipos que forma el profesor con alumnos de diferentes disciplinas que se complementen las diferentes disciplinas y conocimientos para el enriquecimiento colectivo argumentando, discutiendo, comprometiéndose, escuchando, recibiendo, defendiendo posiciones, buscando consenso en las discusiones grupales, generar nuevos puntos de vista, mejorar las soluciones que se pudieran presentar, etc. Y la posterior devolución de solución del profesor supervisor.

Es importante involucrar en este proceso a alumnos comprometidos y valorar su participación lo que permitirá aumentar la satisfacción y autoestima y mayores avances en el aprendizaje.

La calidad educativa es una prioridad que cumple funciones e implica a docente, alumnado, infraestructura y planificación educativa, por lo que es fundamental interrelacionar competencias, documentación, estilo de formación, etc. Todo para que la calidad no quede en solo la idea sino que se plasme en los resultados (Barrón Tirado, 2006). Se deben poner los objetivos en búsqueda penamente que aseguren la calidad educativa a través del diseño my producción de documentación orientados y proporcionando conocimientos que se demandan.



Funciones del docente, profesor, tutor

También el concepto de profesor y alumno se ha transformado, ha cambiado, la tradicional función del profesor en cualquier nivel se cuestiona, tradicionalmente era portador de conocimientos que transmitía al alumnado en un aula, esto ya no es del todo así, el profesor no es la única fuente de información y compite con abundante información que circula por la red. Aun así la figura del profesor es fundamental aunque asignándole nuevas competencias y roles. En la nueva formación virtual, el docente y el profesor-tutor adquiere una importancia muy relevante en el proceso de formación propiamente dicho (García Aretio et al, 2007).

Para García Aretio (2009), en la educación presencial quien enseña es el docente, en la enseñanza virtual la responsabilidad al tiene la propia institución. Aunque no deja de ser el docente, profesor, tutor, el que apoya la organización y tutorías facilitando la comunicación bidireccional, respondiendo a los interrogantes que se presentan en el material proporcionado al alumno para su formación. La formación proporciona igualdad de oportunidades, también las TIC impulsa la eficacia y crecimiento de la eficacia educativa. Todo ello a través de un aprendizaje individual, autónomo, flexible y adaptado a las circunstancias de cada persona. Es muy importante que desde el enfoque tecnológico se reciban mensajes gracias a las TIC eliminando barreras espacio-temporales de alumnos dispersos geográficamente. En definitiva la enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional que sustituye la enseñanza en un aula por recursos didácticos a través de las TIC, con recursos y tutorización que propician el aprendizaje del alumno.

“El profesor del siglo XXI se encuentra ante un particular desafío, ya sea como profesor presencial que utiliza las TICs en clase, o como e-formador o e- tutor de enseñanza abierta y a distancia, pues tiene que actualizar sus conocimientos para poder hacer un uso adecuado de estas herramientas. El e-learning, supondrá un cambio positivo en el rol del profesor. Las responsabilidades y principios básicos de la educación tradicional parecen, en principio, fácilmente extensibles a un contexto de elearning, ya que son complejas y presentan múltiples dimensiones en cualquier contexto” (Blázquez Entonado, Alonso Díaz, 2009:206).

Antes hemos hecho referencia a que internet cuenta con un gran repositorio recursos de contenidos, pero puede sustituir al profesor en su labor docente, ni tutorial. Se hace necesaria la intervención del profesor que guie la selección y centre la formación, otros alumnos pueden crear y proporcionar aprendizaje colaborativo.

El profesor, tutor, docente virtual debe ser un experto en la materia, saber diseñar programas docentes, dinamizador del curso, supervisor, es decir, en la formación virtual se requiere un profesor que adopte diversos roles (docente, profesor, tutor, dinamizador, moderador, informático, facilitador, etc.), que guie el proceso de aprendizaje manteniendo la motivación y guiando el proceso de aprendizaje, utilizando las herramientas TIC y de comunicación que permita al alumno conseguir adquirir los conocimientos que se espera. Las funciones del profesor, tutor, etc., implica un gran trabajo.

Las horas de dedicación a la formación virtual por parte del alumno y de trabajo por parte del profesor pueden ser relativas y reguladas según las necesidades del profesor-tutor y del alumno, aunque se apela a la responsabilidad profesional del tutor y cumplimiento del alumno para evitar desplazamientos de responsabilidades y no cumplir los plazos.

La concepción de formación que se ha tenido hasta hace poco se ha debido a la presencia de un orden que se había establecido y que con la aparición de nuevas formas se presentan resistencias. La concepción de aula y de enseñanza que continúa presente es la tradicional y quien introduce cambios es porque se sube al carro de las innovaciones. Aunque es importante realizar cambios,



cambios que se necesitan, urge cambiar el modelo formativo e incorporar en la formación del profesorado herramientas para capacitarle como un profesional para que pueda innovar y se aproxime al conocimiento y diseño de entornos de aprendizaje, que un mero transmisor de información.

Los profesores que forman alumnos que nacieron con la era digital y donde la información y el aprendizaje ya no se encuentra relegada a las aulas y formación presencial, y el profesor la apoya en herramientas y plataformas virtuales y necesitan otro tipo de formación más innovadora. Los problemas que se presentan en el profesorado es que la sociedad y los avances tecnológicos se han producido de forma muy rápida y el profesorado no ha avanzado de la misma forma, profesionalmente se ha formado y están formando con una visión de su profesión que está desfasada. Los profesores tienen cierta libertad para realizar cambios innovadores, aunque se encuentra bastantes limitados en la educación superior europea con el proceso Bolonia. *“Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando un currículum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan inadecuados”* (Gros Salvat, Silva Quiroz, 2005:2)

La evaluación que el alumnado realiza tanto del curso como del profesorado y contenidos llevara al profesor tutor o coordinador del curso a evaluar los resultados del curso y tener presente para futuras ediciones y/o cursos.

A modo de conclusión

Las formas de aprender han cambiado al igual que las formas de estudiar y relacionarse de los alumnos, también los estudiantes tienen múltiples formas de comunicarse con el profesor y entre ellos sincrónica y asincrónicamente utilizando las redes y formas de aprendizaje tanto personal como colaborativo. La perspectiva es un incremento del apoyo tecnológico con nuevas metodologías educativas apoyadas en las TIC, revisión de competencias educativas en un mundo de acelerados cambios.

Tiene ventajas e inconvenientes, aunque quienes prueban concluyen con satisfacción.

Entre las ventajas se encuentra que es una formación a la carta donde el alumno adapta su formación a su vida personal, familiar y laboral. La disponibilidad de la documentación en la plataforma virtual permite disponer de él en cualquier momento, además introducir en un aprendizaje mas colaborativo y potenciar la interactividad, ahorra costes personales, tiempo y económicos y permite superar barreras espaciales. Entre los inconvenientes las dificultades técnicas y que las nuevas tecnologías evolucionan de forma vertiginosa dificultando a los alumnos con problemas de brecha digital el acceso a la formación.

Referencias bibliográficas

- BARRERA, E; ROCHERA, M. J. (2008) “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficiente autodifigido”. En COLL, C; MONEREO, C. (Coord.) *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Morata. Madrid
- BARRON TIRADO, C. (2006) *Proyectos educativos innovadores: construcción y debate*. Pensamiento Universitario. México.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F.; ALONSO DÍAZ, L, (2009) Funciones del profesor de e-learning. *Revista Medios y Educación* (34), Universidad de Sevilla. pp. 205-215 consulta 25 julio de 2012 pp 205-215 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36812036014>



- BONEU, J. M. (2007) "Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. OUC. Consulta 20 julio de 2012. <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- CARDENAS ESPINOSA, R.D. (2012) Direccionamiento institucional de empresas sociales: Caso de fondo de empleados de la universidad de Manizales y FUNDECA. Proyecto de trabajo. Grin. Cuba.
- CARMONA SUAREZ, E. J.; RODRIGUEZ SALINAS, E. (2009) *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Ambientes Web para la calidad de la educación*. Elizcon. Colombia
- GARCIA ARETIO, L. (coord.); RUIZ CORBELLA, DOMINGUEZ FIGAREDO (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel. Barcelona.
- GARCIA ARETIO, L; RUIZ CORBELLA, M; GARCIA BLANCO, M. (2009) *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea.
- Gros Salvat, B.; Silva Quiroz, J. (2005) "La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje". Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org
- MONEREO, C. (2010) "Enseñar a aprender en la educación secundaria: La estrategia de aprendizaje". En ORTEGA RUIZ, R. (Coord.) Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Grao. Barcelona.
- MORENO RODRIGUEZ, C. (2010). *Todo está por hacer, pero no se hace. Pensamientos, realidades, y posibilidades de educación superior*. CESAL. Bruselas.
- SANCHO, T.; BORGES, F. (2011) "El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista el estudiante virtual". En GROS SALVAT, B. (dir.) (2011) *Evolución y retos de educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. OUC. Barcelona.
- WOOLGAR, S. (Editor) (2010) *¿Sociedad virtual?, Tecnología "ciberbole", realidad*. OUC. Barcelona.

Reseña Curricular de la autoría

Concepción Nieto Morales es Doctora por la Universidad de Salamanca. Licenciada en sociología y Diplomada en Trabajo social. Profesora Asociada del Departamento de Trabajo social de la UPO y Asesora Técnica en Justicia. Directora y profesora de cursos de formación especializada virtuales.

Autora de los libros:

- El discurso de los menores bajo medida judicial (2012). Dykinson. Madrid
- Violencia Intrafamiliar: menores, jóvenes y género. Una mirada desde la práctica profesional. (Coord). (2012). Bosch. Barcelona.
- El trabajo Técnico en el ámbito Judicial. Descendiendo a la práctica profesional I. (Coord.) (2012). Dykinson. Madrid.

Artículos revistas:

- "Las infracciones penales de los jóvenes" (2010). Anduli. U. Sevilla
- "Fracaso escolar y conflicto con la ley" (2011) RASE.
- "La inserción sociolaboral de los jóvenes bajo medida judicial (estudio de casos)" (2012) RASE.

Participación en congresos nacionales e internacionales

- Participación en congresos y jornadas, tanto nacionales como internacionales.



SER Y ESTAR EN RELACIÓN: ENFOQUES EDUCATIVOS DEL TRABAJO CON MENORES EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Sierra Nieto, J. Eduardo

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, 29071, Málaga, ESPAÑA esierra@uma.es

Cortés González, Pablo

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, 29071, Málaga, ESPAÑA pcortes@uma.es

Caparrós Martín, Ester

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería. Ctra. Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano, 04120, Almería, ESPAÑA ecmartin@ual.es

Resumen: La presente comunicación ofrece una reflexión teórico/práctica acerca de la acción socioeducativa con niños y jóvenes en dificultad. Para ello nos apoyamos tanto en nuestras experiencias como educadores sociales, como en diferentes investigaciones en las que hemos participado. Fruto de esa triangulación de vivencias, ofrecemos un posicionamiento que trata de dar forma a un saber de la experiencia, y que se vertebra a partir de la noción de "relación educativa".

Parte de nuestro enfoque se sostiene en una fundamentación filosófica y pedagógica acerca de la naturaleza de la acción socioeducativa, especialmente centrada en la atención, el cuidado y la educación de niñas, niños, chicas y chicos que atraviesan situaciones vitales difíciles. Mantenemos una misma matriz filosófica y pragmática: la creación y sostenimiento de relaciones educativas que intenten apoyar las experiencias de vida de los niños y los jóvenes con quienes trabajamos hacia un desarrollo digno y feliz.

Finalizamos el trabajo aportando un decálogo que pueda ayudar a pensar y actuar sobre las esferas que entendemos que forman parte de cualquier relación educativa. En definitiva, se trata de una propuesta que creemos relevante para la formación y el desarrollo de cualquier trabajador del ámbito educativo.

Palabras Clave: relación educativa, acción socioeducativa, educación social, saber de la experiencia.



Presentación

Este texto nació con la idea de convertirse en un espacio de trabajo, reflexión y debate acerca de cómo entendemos el trabajo educativo con chicas y chicos que se encuentran al cuidado de la administración pública y que, por tanto, están necesitados de una atención especializada por atravesar situaciones vitales comprometidas⁹³. A partir de ahí, hemos tratado de sistematizar nuestras vivencias tanto como educadores sociales como investigadores educativos⁹⁴, buscando contrastar y enriquecer nuestras posiciones personales, y dando forma a un relato que poder compartir. Este texto es, por tanto, el resultado de ese trabajo, y en él se ofrecen posicionamientos tanto filosóficos, empíricos y pedagógicos sobre la función y acción educativa en la sociedad actual, teniendo como foco de análisis la importancia de atender a las relaciones educativas⁹⁵.

De manera general, nuestras reflexiones emanan de nuestro convencimiento acerca de cómo la naturaleza de la acción socioeducativa en contextos de dificultad, en concreto con niños y niñas, chicas y chicos, se caracteriza por la importancia de establecer relaciones educativas que vehiculen la atención, el cuidado y apoyo que necesitan para crecer de manera segura, ordenada y rica. Este es un asunto de naturaleza pedagógica⁹⁶, que habitualmente no predomina en los escenarios del trabajo socioeducativo con menores. A lo largo de nuestra experiencia hemos podido comprobar que las culturas profesionales dominantes en dichos contextos privilegian lo que Freire (2002) llamó *una visión paternalista*, fuertemente marcada por un tratamiento burocrático y patologizador de la vida de esos chicos y esas chicas. Frente a esto, creemos que trabajar con jóvenes y niños conlleva trascender hacia un trabajo que habitualmente se reduce a la institucionalización; se trata de una cuestión axiológica y ética, donde la dimensión experiencial y vital cobra una gran importancia.

A continuación profundizaremos por una parte, en el sentido propio del trabajo socioeducativo; por otra, expondremos nuestros planteamientos acerca de la relación entre la experiencia vivida y la construcción de un saber que emane de ella; seguidamente, puntualizaremos algunos aspectos relacionados con los contextos de exclusión, para terminar con un decálogo para la acción socioeducativa.

1. La naturaleza de la acción socioeducativa con menores

Tras plantear brevemente nuestras intenciones en la presentación, es relevante reflejar qué significado -y qué sentidos- le damos al trabajo del educador en estos contextos, no abriendo un código deontológico cerrado, sino reflexionando sobre los presupuestos básicos sobre los que empezar a trabajar. En este sentido, recurrimos a la subjetividad, tanto de la realidad, como de las experiencias personales que comienzan a relacionarse, esto es, entender que lo que me funciona a mí, no tiene por qué funcionar a otros; lo que se comparten son elementos, llamémosle filosóficos (pero fruto de la teorización y de la práctica), que nos sirvan de referentes para aplicarlo a nuestro caso personal.

⁹³Para explorar la relación entre desigualdad y educación, profundizaremos más adelante sobre la idea de exclusión social.

⁹⁴ Consultar BIODATA de cada autor.

⁹⁵El trabajo de investigación y reflexión que hemos llevado a cabo para la redacción de esta comunicación se apoya en un proceso de auto-estudio (Cochran y Lytle, 2002). Para el desarrollo de algunas de estas ideas, véase: Sierra y Caparrós, 2006; Caparrós Martín, 2008; Cortés González, 2010.

⁹⁶Pese a que hablamos de un contexto social, por así decir, "fuera de lo escolar", consideramos que la idea de relación educativa no puede ser pensada al margen de la pedagogía. Sobre todo porque, como sostiene Max van Manen (1998:21-23) la educación paternal y la escolar derivan la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo; por tanto, lo que es realmente relevante para la relación entre los padres y sus hijos puede servir de guía para la relación entre educadores y jóvenes (sea o no en el marco de la escuela).



En este sentido, hay tres ideas fundamentales que funcionan como motores del trabajo con menores y que nos permite tener claros unos marcos de pensamiento a la hora de situarnos ante nuestro trabajo:

- **Tomar conciencia de nuestra situación como educadores y educadoras.** No somos maestros, ni somos sus familias, tampoco nos dedicamos a actuar de juez en de la experiencia de los niños y las niñas..., luego habrá que dar forma a lo que significa ser un educador y, más aún, habremos de dar forma al sentido que tiene ser uno en la relación. El significado nos es dado (por ejemplo, un código deontológico); pero el sentido hemos de darlo nosotros a través de la relación y la reflexión sobre lo vivido, a través de nuestra presencia en primera persona en los contextos y las relaciones de las que participamos.

Podemos decir cómo queremos que sea nuestro trabajo, en un plano declarativo, pero únicamente cobrará forma en la acción, y hemos de hacernos cargo de esto. Interrogantes tales como *¿Qué esperamos de nuestra labor? ¿Qué creemos que esperan los chicos y chicas de nuestra función? ¿Qué debo hacer para no infringir mi labor educadora? ¿Qué significa educar?* Son preguntas que aunque aparentemente han sido trabajadas durante nuestra formación, debemos enmarcarlas en nuestra experiencia como trabajadores/as, para forjar ese sentido de lo educativo que estimamos oportuno desarrollar. Es un posicionamiento tanto sociopolítico como pedagógico de la educación, necesario para tener referentes de actuación y no simplemente dejarnos llevar por la influencia y corriente de las prácticas institucionalizadas; pues como ha dicho Asunción López (2006:140) "quien no da sentido, lo recibe impuesto".

- **Entender la relación educativa como eje de nuestra labor.** La segunda idea que queremos destacar hace referencia a aquello que moviliza el trabajo educativo en protección y en reforma: *la relación educativa*. Esto implica tratar de *conocernos* (en un doble sentido: dejar que nos conozcan y auto-conocernos) y conocerles (también en un doble sentido: que los conozcamos y que se conozcan)⁹⁷. Ahí está la intervención, lo cual nos abre un debate bastante grande, porque la intervención en el campo socioeducativo siempre está nombrada con grandes rótulos: programas, talleres, actividades, salidas,... pero por lo general, nuestra función y primera sumersión de intervención es priorizar las formas sobre el contenido, pensar sobre lo educativo que está en juego. En este sentido, la actividad nunca está por encima de la relación que tengamos con el menor, aunque sí repercuta; lo que hace a una actividad educativa es la relación y el vínculo que tengamos con las personas con la que las desarrolles.
- **Atender al tejido social.** En cierto modo significa hacernos cargo del malestar de otros, acogerlo; no tanto porque esté en nuestra mano transformar las realidades sociales y familiares en que anida ese malestar, sino porque es nuestra responsabilidad estar, en un momento concreto de sus vidas, junto a ellos y ellas, y ofrecerles un tipo de experiencias de crecimiento y desarrollo lo más ricas posibles. En otras palabras, situarnos en nuestra labor que se basa en unos principios axiológicos orientados hacia la felicidad y el desarrollo íntegro de la persona. No podemos garantizarlas, pero si debemos estar expectantes a apoyar en ese proceso de crecimiento, en el que inevitablemente también crecemos nosotros mismos. En este sentido, es relevante apuntar la necesidad de conocer a los niños y niñas con los que trabajamos, en un sentido no sólo personal, sino cultural; qué códigos se manejan en su experiencia, cómo ambos podemos alcanzar un diálogo que nos permita entendernos. Aquí entra nuevamente la dimensión subjetiva de las propias relaciones, siendo verdaderamente difícil llegar a todos los chicos y chicas, aunque se intente; nuestra labor debe estar presidida al menos por esta intención. En el primer punto, aludíamos a evitar enmascarar nuestro trabajo juzgando al menor, y eso es clave

⁹⁷ Acerca de la importancia del autoconocimiento para la acción socioeducativa, véase próximamente: Blanco García y Sierra Nieto (2012).



para entender dichos códigos. No estamos para imponer una forma de vida, sino para intercambiar idiosincrasias que nos vaya haciendo forjar caminos por los que recorrer (Cortés González, 2010).

2. Dar forma - y cuenta - de un saber nacido de la experiencia

La propia naturaleza de la acción socioeducativa nos remite a la experiencia, al terreno del intercambio, de la relación, del cuerpo a cuerpo. Sin embargo no es habitual que el conocimiento educativo (al igual que en muchos otros campos del saber) se sitúe tomando en cuenta el origen de la experiencia de la que nació⁹⁸. Este corte con la experiencia, como ha dicho Ana Mañeru (2001:133), es una muestra de cómo el saber científico *trasmite un gesto de desprecio y desconfianza hacia la experiencia como fuente de saber que consigue que la mayoría de la gente no se fíe de lo que ha experimentado reiteradamente, y busque siempre una última palabra en la ciencia [...]*.

Como se ha señalado reiteradamente desde la literatura especializada, el debate acerca del conocimiento valioso en educación es un asunto de poder (Contreras, 1991). A nuestro modo de ver, tal y como venimos señalando, el trabajo educativo nos debe hacer pensar con detenimiento en *aquello que ponemos en juego cuando estamos trabajando*: nuestras creencias, nuestros prejuicios, nuestros valores, nuestra ideología, nuestros esquemas de pensamiento,... Paradójicamente, la formación de educadores parte de otro sitio: enseñamos a nuestros estudiantes categorías de pensamientos, teorías para mirar y ordenar la realidad de manera analítica y comprensiva; *y luego les mandamos al mundo a que las busquen* (Eisner, 1998). Y esto es así cuando, en realidad, el conocimiento ha emergido, ha sido elaborado y construido como tal, a partir de la relación viviente con la realidad. Esta circularidad en la producción de conocimiento pedagógico nos devuelve, una y otra vez, a la pregunta por la legitimidad de los conocimientos pedagógicos, los lugares de su producción, de recreación, donde anida su sentido.

En nuestro sentido común está grabada una tendencia a no fiarnos de lo vivido -de lo sentido, cabría añadir-; y en nuestra formación esto se da de una manera muy clara ya que nos movemos en discursos y en prácticas que no favorecen - por lo general - que transitemos entre *el pensar y el hacer, entre el hacer y el pensar*⁹⁹. Al fin al cabo, esa instrumentalización de la educación y por ende, de la formación, recae, por un lado, en un intento de generar *legitimidad científica* a través de una vertiente *técnica*, y por otro lado, en la aceptación de un modelo individualista de generar saberes y conocimientos. Estas dos últimas ideas, se vuelven contradictorias en el sentido de *lo educativo* que defendemos en este trabajo, por el mero hecho de entender los procesos educativos y las intencionalidades pedagógicas como formas de construir en relación, esto es, desde la asunción de la colectividad.

2.1. Acerca del saber de la experiencia

Cuando hacemos un corte con la experiencia y presentamos el conocimiento en forma de discurso *en el aire*, poco podemos hacer con *él* pues se nos muestra inerme, desarraigado. Esto es algo que hemos vivido como estudiantes y que seguimos viviendo ahora que participamos como docentes en algunas clases en la Universidad (por ejemplo, cuando damos algún texto a nuestros estudiantes y no logran integrarlos en una plataforma de reflexión y de aprendizaje adecuada; seguramente porque no les proponemos actividades lo suficientemente ricas para que esto ocurra).

⁹⁸ Como ha escrito Nieves Blanco (2006), "Se ha olvidado y ocultado que en el origen de la cultura, del conocimiento, hay una red de relaciones -entre personas y también entre éstas y el mundo- que crean, recrean, reproducen e inventan significados ligados a la vida concreta y singular de hombres y mujeres en contextos de realidad específicos y definidos."

⁹⁹ Max van Manen (2003:144) habla de la importancia de reflexionar y de apoyarnos en la escritura para ello, señalando que *escribir de una forma reflexiva sobre la práctica de la vida posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir acción reflexiva: acción llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción.*



Igualmente dentro de la Universidad, como investigadores, participamos de esta tendencia a hacer un tipo de trabajo intelectual que corre el peligro constante de desligarse de las prácticas donde se conforman los saberes experienciales¹⁰⁰. Dice Luigina Mortari (2002:161) al respecto que *al saber escrito de los libros le falta el aire, no permite espacios de respiro y no deja respirar a las mentes porque precisamente sufre de una desarraigo de la realidad, de la falta de la autenticidad de la experiencia. Y continúa: Hay en el saber una cierta arrogancia que provoca la impresión de que dice todo lo necesario y de que ya no tiene sentido buscar más allá porque todo queda explicado en él.*

Si bien de acuerdo con lo anterior, creemos que es importante señalar que un pensamiento anclado en la experiencia pero entendido como “pensamiento de lo anecdótico”, no implica una forma reflexiva de saber. Ya Zeichner (1993), apuntaba esa dimensión analítica y reflexiva como labor educativa; esta dimensión, nos lleva a una forma de dar sentido a nuestro ser, de crecer con las prácticas que desarrollamos, y sobre todo, intentar aprender para seguir creciendo. En otras palabras, es pasar de las vivencias a la experiencia (van Manen, 2003), al situarnos en frente de nosotros mismos (Novara, 2003). Para ello, cuando relatamos, cuando compartimos, no situáanos ante un espejo que nos devuelve una imagen que hemos de atender (siempre y cuando tengamos dicha intencionalidad), y que nos hará visualizar otras parcelas de la realidad que antes no teníamos en cuenta, que no alcanzábamos a vislumbrar.

En este sentido, cuando uno se encuentra con otros educadores y otras educadoras normalmente acaba contando historias de los niños que tiene en ese momento entre manos; a veces para desahogarnos, a veces para consolarnos, otras para buscar apoyos. Siempre que no caigamos en los lugares comunes (manidos, trillados, fáciles), sino que nos esforcemos por ir más allá, éstas son oportunidades inestimables para aprender. De ahí que sea importante tanto el *reconocer el valor de las experiencias particulares*, como el *someterlas a la reflexión de la que pueda nacer una forma más completa de pensamiento*. En este momento, el sentido de la *relación educativa* adquiere mucho más sentido. La construcción del ‘yo’, como apuntaba Bruner (2009), son actos de carácter humano, que vamos dando una significación en relación a las vivencias que vamos teniendo en torno a los hechos que suceden y en relación a las personas que nos vamos encontrando.

Punto y seguido

En nuestras trayectorias profesionales hemos tenido la oportunidad de compaginar ejercicio profesional con labor investigadora y estudio teórico en profundidad. Este cruce de experiencias nos ha permitido ir forjando una relación viva entre lo que conocemos como “la práctica y la teoría”. Una relación viva quiere decir que no se preestablece de antemano en ninguna de las direcciones posibles, sino que se asienta en la construcción personal y colaborativa de un saber profesional, siempre contingente¹⁰¹.

¹⁰⁰ Entendemos por *saberes experienciales*, siguiendo a Blanco y Sierra (2012), aquellos que “*desarrollan quienes se dedican a actividades educativas, que son necesarios para el ejercicio de su oficio y que se originan en la práctica cotidiana, en diálogo con la realidad que viven. Se trata, por tanto, de un saber propio y singular, que toma cuerpo (se encarna) en el educador, lo implica completamente, y es fruto de la experiencia vivida y de la reflexión sobre ella.*”

¹⁰¹ En este sentido, creemos que hay una gran diferencia entre dar unas orientaciones como *fórmulas*, y hablar de la experiencia como *recetas*, utilizando la distinción que hace Ana Mañeru (2007, citada por Milagros Montoya y José M^º Salguero). Para la autora, con las fórmulas (que es lo que predomina en la formación, aun ha riesgo de generalizar en exceso) *se reproducen exactamente teorías, independientemente del contexto, de lo vivo, de la relación*. Hay un corte -violento pero tácito- con la vida de las mujeres y de los hombres donde el conocimiento de gesta, se re-crea. Sin embargo, en el caso de las recetas, lo que ocurre es algo bien distinto: *las recetas [...] no tienen nada fijo, están abiertas, porque parten de la experiencia de cada una... le he puesto una pizca de sal, —que no es una medida fija— y lo he dejado en mi horno, que calienta poco por arriba, una media hora; a veces le pongo esto si no tengo de aquello, etc. Así, tú vas y pruebas y si no tienes un elemento le añades otro. Es algo abierto y abierto a la relación*. Por tanto las recetas remiten a la experiencia sin prescribirla, sin volverse normativas. De esta manera es como hemos concebido la idea de *DECÁLOGO con la que cerramos la comunicación*.



3. Contextos de exclusión. La cotidianeidad como espacio de acción

Para comprender los conceptos de exclusión y/o marginación debemos tener en cuenta que son elementos arraigados a situaciones de desigualdad social, donde las relaciones y el juego de poderes a través de recursos (económicos, jurídicos, sociales...) determinan y condicionan el significado y la realidad de este fenómeno social. En este sentido, la sociedad se ha ido gestando a partir de estrategias de control y dominación social en busca de un individuo socializado. Para la comprensión de este fenómeno de la desigualdad es interesante sumergirnos en el siglo XVI a través de un estudio de Félix Santolaria (1997) sobre el pauperismo de la Europa de principios y mediados del año 1500 y las reformas urbanas en torno a los núcleos pobres de las ciudades. Entramos en la era de los Estados Benefactores de la joven modernidad, en el germen de la configuración de los Estados del Bienestar, donde la beneficencia se establece como herramienta para paliar las necesidades más básicas del ser humano, pero aun aceptando las desigualdades en las estructuras; es decir, desde una perspectiva sociológica, la desigualdad era un hecho de repulsa social hacia el pobre, desde un punto de vista muy individualista y criminalizador, donde la beneficencia se situaba como elemento de segregación y de paternalismo de la sociedad Moderna. Desde un punto de vista pedagógico, el Estado ya había establecido y fundado su función re-educadora a través de hospicios, por ejemplo.

A partir de esta consideración histórica de la desigualdad nos adentrados en la Modernidad y en la constitución de los Estados del Bienestar, donde surge el concepto de marginación, donde hubo una consideración en torno a los márgenes razonados de la composición social y sus límites; toda aquella persona que salía de la estructura normal era designado a la marginación (Beltrán Llavador, 1991, 1996). La exclusión, por su lado, como concepto, hace un tránsito de esa dimensión individual de la marginación a una dimensión contextual, refiriéndose, en palabras de Lenoir, (en Vera y Ávila, 2011: 46) a las situaciones de precariedad que conducen los distintos procesos de las sociedades actuales. La dimensión contextual adquiere un significado clave a la hora de entender los procesos de desigualdad social, cultural y jurídica en las sociedades postmodernas. En la obra coordinada por Saül Karsz (2004), partimos de dos perspectivas que aparecen de la mano de Michel Autés y Robert Castel. Por un lado, el primero alude a la aparición y complejidad del concepto de exclusión desde planteamientos políticos, culturales, sociales (individuales y colectivos) y estructurales, atendiendo a límites de imposibilidad o "impotencia pública" (34). Por otro lado, Robert Castel (65, 66), hace un rescate histórico del concepto de exclusión basado en cuestiones de sustracción de la población, medidas de internamiento y la exclusión legal y estructural, criticando la laxitud con la que hoy se alude al concepto de exclusión, por lo que tener en cuenta los elementos que la componen o su definición nos proporciona poder establecer qué es exclusión y qué es marginación.

Es cierto que actualmente no podemos responder a todas las situaciones de marginación con tales efectos, pero sí que hay una exclusión cultural y socio histórica difícil de desvelar que los sistemas perpetúan bajo las lógicas de vida que imponen (Bauman, Santos). Las prácticas diarias se establecen, en este sentido, como puerta a la concepción que tengamos de la situación de los niños y niñas con los que trabajamos. Sufren los azotes de la exclusión, por el simple hecho de pertenecer a una institución *educadora* o *re-educadora* en sus tiempos de crianza.

Asumir este hecho, no significa tener que sentir malestar, sino compromiso por contribuir a la construcción de una realidad diferente. Y desde aquí nace este trabajo, por el interés de compartir para buscar respuestas a interrogantes en nuestras prácticas educativas y personales. Asumimos el contexto donde nos movemos, pero no queremos contribuir a perpetuar los fenómenos que contribuyen a la exclusión. Nuestro camino más inmediato, más poderoso, sin duda, es recurrir a las esferas donde podemos actuar directamente, y es sumarnos a construir una forma de relacionarnos con nuestros niños y niñas cotidianamente. El discurso derrotista del *yo no puedo cambiar nada en este sistema que nos controla*, debe ser apartado de nuestras concepciones; ese derrotismo no



puede ser asumido y menos aún con personas que están siendo derrotadas por dicho sistema por situaciones complejas. No existe política que silencie ese ímpetu y deseo por el relacionarnos; es aquí donde reside nuestro compromiso político como educadores y educadoras.

4. Decálogo¹⁰² para la acción socioeducativa.

Para finalizar este texto queremos organizar algunas de las ideas que hemos ido construyendo durante nuestra experiencia, y que conforman nuestra particular manera de encarar y encarnar la acción socioeducativa en su dimensión más amplia posible.

Como hemos podido comprobar en primera persona, la tendencia institucional es generar normas de socialización para que los chicos y chicas de protección y reforma puedan 'comportarse' en sociedad y retoma una vida 'normalizada'¹⁰³. Luego en la realidad, esa misma lógica comprobamos que no es algo que se enseña bajo unas simples normas, sino que se lleva a cabo a través de relaciones. Por nuestra parte debemos asumirla como un compromiso con los menores y de ahí partir de las propias subjetividades a la hora de ponernos a trabajar. Es el momento de romper con esa tendencia paternalista, acrítica, que en muchas ocasiones recae la educación. Romper con las verdades absolutas, para crear relaciones subjetivas y condicionadas en el uno y en el otro.

La acción socioeducativa es una práctica de atención y cuidado con sentido político que pone en las relaciones el acento de la convivencia; no ya en las leyes ni en los programas, en las metodologías o en las instituciones, sino en el terreno de lo que acontece, en la experiencia que vivimos juntas y juntos¹⁰⁴. La labor educativa que es de esa naturaleza acoge el malestar y debe procurar orden y medida, y esa es una labor de creación de convivencia porque se ofrece como posibilidad de otro presente y otro futuro para las chicas y para los chicos.

Para cerrar esta comunicación hemos dado forma a una serie de núcleos o temas que consideramos relevantes. Como se ha defendido a lo largo del documento, la naturaleza contingente y relacional de la acción socioeducativa *no soporta* los corsés de las prescripciones, de ahí que no se trate de esto sino de territorios abiertos al escrutinio, la reflexión y el debate.

- **Apostar por una relación educativa solícita.** Nuestra presencia como educadores debe ser cuidadosa y diligente; hemos de estar disponibles, en permanente actitud de atención. Hay situaciones en apariencia insignificantes que pueden convertirse en espacios poderosísimos donde intervenir: una cena, un paseo, un rato frente a la televisión. Como también hay ocasiones en que lo más sensato es *no hacer nada* (por ejemplo, tras una salida con la familia, o tras una llamada telefónica).
- **No hay dos niños iguales.** Cada relación debe ser afrontada como si fuera la primera vez que nos colocamos ahí, respetando su singularidad y las particularidades de cada biografía y cada criatura. Esto no quiere decir desprenderse del saber construido con el tiempo, sino aprender a colocarlo en el lugar adecuado, aquel que deja sitio a cada nueva criatura para que pueda mostrársenos como quien es.

¹⁰² **Decálogo.** (Del lat. *decalōgus*, y este del gr. *δεκάλογος*).

1. m. Conjunto de los diez mandamientos de la ley de Dios.

2. m. **Conjunto de normas o consejos que, aunque no sean diez, son básicos para el desarrollo de cualquier actividad.**

¹⁰³ Este supuesto se instaura en una lógica institucional de producción.

¹⁰⁴ Es importante matizar que cuando ponemos en cuestión las normas o los programas, lo hacemos desde una posición crítica y desde el reconocimiento de su importancia como parte del tejido social y político. En último caso, lo que tratamos es de cuestionar las formas en que entablamos relaciones con las normas, con el conocimiento disponible, con los propios programas en que desarrollamos nuestro trabajo y, como no, con la experiencia vivida.



- **No tener prisa.** Respetar los tiempos de cada relación para conocernos, para fiarnos unos de otros. No ofuscarnos en la búsqueda de resultados rápidos porque los cambios importantes suelen producirse a largo plazo.
- **Cultivar la confianza para ganar autoridad.** La idea de autoridad a la que nos referimos es la que sostienen las mujeres del pensamiento de la diferencia sexual, autoridad nombrada como *autoridad femenina*¹⁰⁵. En este sentido, la autoridad no se da, no se impone, sino que es entendida como una concesión que alguien hace sobre otra persona, basada en la confianza que le tiene, y que le hace fiarse de ella.
- **Saber estar donde nos toca estar.** Frente a la dificultad para discernir los límites (siempre frágiles) entre lo administrativo, lo terapéutico y lo educativo, creemos que es importante hacer una buena interpretación de los contextos en que llevamos a cabo nuestra tarea. Un buen análisis de la realidad nos puede ayudar a no caer en la frustración recurrente (*si no cambia tal cosa, yo es que no puedo hacer nada*).
- **Ser un buen profesional no está reñido con ser quien uno es.** Las ideas que tenemos sobre lo que significa ser un buen profesional suelen basarse en cosas como ser objetivos, no encariñarnos con los niños, no dejar que sepan nada de nuestra vida personal¹⁰⁶,... Tener una buena percepción de la realidad y un buen autoconocimiento, nos habrá de permitir estar de manera honesta en nuestras relaciones educativas. Porque ser un buen educador del que tus chiquillos se fíen, no quiere decir que hayan de saber todos los entresijos de tu vida.

Decía Bettelheim (1986. Citado por Novara, 2003:83) que *las únicas cosas que podemos cambiar somos nosotros mismos*; ahora, si lo hacemos por el bien de alguien, esto podrá generar una enorme influencia sobre la otra persona. Educativamente el poder de una influencia respetuosa es enorme. Los niños y las niñas nos requieren, como decíamos, de manera auténtica. Por eso cuando ven que somos como somos, se fían de nosotros. Quizá el reto esté en preguntarnos si nos conocemos a nosotros mismos, y si deseamos afrontar ciertos cambios personales.

- **Dejemos de mirar a las niñas y a los niños desde las carencias.** Vivimos en una sociedad que ha pasado de preguntarse *¿le pasa algo a este chiquillo?*, a preguntarse *¿qué le pasa a este chiquillo?* Al haber incorporado este cambio en nuestro sentido común, a menudo vemos a las niñas y a los niños desde lo que no son o no tienen. Y lo peor, hemos creído que el sufrimiento y el malestar es siempre traducible al lenguaje de los trastornos y del diagnóstico. En muchas ocasiones el orden, el equilibrio, los límites o la presencia cercana, pueden ayudar más que una sesión de terapia.

¹⁰⁵ Véase: Rivera Garretas, M^a Milagros, 2005.

¹⁰⁶ Esto es algo enormemente violento, porque justo lo que les pedimos a ellos es que confíen en nosotros, que nos cuenten: cómo se sienten, cómo ha sido su vida, cómo ha ido la salida con su madre. Les pedimos que confíen porque sí. Fiscalizamos la relación con una facilidad pasmosa. Esto no funciona en ninguna otra esfera de la vida humana, nadie puede verse obligado a confiar; en todo caso podríamos vernos obligados a “confesar” (por obligación moral, como ante un cura; o por la fuerza, como ante la policía).



Referencias Bibliográficas

- BLANCO, NIEVES (2006). *Saber para vivir*. En: Mañeru, Ana y Piussi, Ana M^a (coords.). *Educación nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- BLANCO GARCÍA Y SIERRA NIETO (2012). *La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales*. En: Archivos analíticos de políticas educativas, En prensa.
- BRUNER, JEROME (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAPARRÓS MARTÍN, ESTER (2008). *Decálogo de la Acogida: el sentido del trabajo educativo con niños y niñas en hogares de acogida*. Comunicación presentada al I Congreso nacional sobre convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos (Málaga). Publicado como capítulo de libro en: Castilla Mesa, Teresa; Caparros Martín, Ester; et al. (Coordinadores) *Convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos*. Fundación ECOEM. FGUMA. Universidad de Málaga. I.S.B.N. 978-84-92411-84-9.
- COCHRAN-SMITH, MARILYN Y LYTLE, SUSAN (2002). *Dentro/Fuera*. Madrid: AKAL.
- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ (1991). *El sentido de la investigación educativa*. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 196, 61-67.
- CORTÉS GONZÁLEZ, PABLO (2010). *Un claro entre las nubes. Relato sobre mi experiencia como educador y como persona en un centro de menores infractores*. En: Herrera Pastor, David y Rivas Flores. J. Ignacio: *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro. PP. 129-146.
- BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO (1991). *Política y reformas curriculares*. Universitat de Valencia.
- BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO (1996). *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*. Universitat de Valencia.
- EISNER, ELLIOT W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- KARSZ, SAÜL (2004). *La exclusión : bordeando sus fronteras : definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ CARRETERO, ASUNCIÓN (2006). *Hacerse mediación viva*. En: Anna M^a Piussi y Ana Mañeru (coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 134-157). Barcelona: Octaedro.
- MAÑERU, Ana (2001). *La diferencia sexual en educación*. En: *Educación en femenino y masculino*. Sevilla: UNIA-Akal.
- MORTARI, LUIGINA (2002). *Pensar haciendo*. En DIÓTIMA: *El perfume de la maestra*, 153-162. Barcelona: Icaria.
- MONTOYA, MILAGROS Y SALGUERO, JOSÉ M^a (2007): *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- NOVARRA, DANIEL (2003). *Pedagogía del saber escuchar*. Madrid: Narcea.
- RIVERA GARRETAS, M^a MILAGROS (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- SANTOLARIA, FÉLIX (1997). *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- SIERRA NIETO, J. EDUARDO Y CAPARRÓS MARTÍN (2006). *La experiencia de hacer acogida*. Comunicación presentada al "V Encuentro Internacional FORUM Paulo Freire. Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida". Valencia, Instituto Paulo Freire España. Publicada en: *Quadern d'Educació Contínua*, 15. Instituto Paulo Freire. Valencia, España. ISSN: 15779016. Disponible en la URL:http://www.institutpaulofreire.org/#/V_Encuentro_Inter._Paulo_Freire/Comunicaciones
- VAN MANEN, MAX (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- VAN MANEN, MAX (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-books.



- VERA, JESÚS ALEJANDRO Y ÁVILA, MARÍA ELENA (2011). *Globalización y exclusión en Latinoamérica: las comunidades indígenas*. En Amador, Luis V. y Musitu, Gonzalo. *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.
- ZEICHNER, KENNETH N. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. En *Cuadernos de Pedagogía* 220, pp. 44-49

Reseña Curricular de la autoría

J. Eduardo Sierra Nieto es Ldo. en Pedagogía por la Universidad de Málaga, donde ha cursado Estudios de Doctorado en el Programa “La política educativa en la sociedad neoliberal”. Ha trabajado como educador social con menores en protección en la ONG PRODIVERSA (antes Movimiento por la Paz-Málaga), donde también coordinó tareas de formación. Desde 2007 pertenece al Grupo de Investigación “Evaluación e Innovación educativa andaluza”, dirigido por el profesor Ángel I. Pérez Gómez, (Universidad de Málaga). Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con la evaluación educativa de los aprendizajes, el sentido fenomenológico de la experiencia escolar y la pedagogía de la diferencia sexual. Ha sido investigador visitante en universidades nacionales (Almería) y extranjeras (Verona, Italia). En la actualidad trabaja como investigador en formación en el Departamento de Didáctica y organización escolar de la Universidad de Málaga, donde compagina la realización de su Tesis Doctoral sobre *narrativas de fracaso escolar y masculinidades*, dirigida por la profesora Nieves Banco, con tareas de docencia relacionadas con el Diseño de Programas.

Pablo Cortés González es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Desde 2004 pertenece al Grupo de Investigación consolidado de la Junta de Andalucía “ProCIE”, dirigido por el catedrático José Ignacio Rivas Flores. Durante estos años ha trabajado en un centro de menores infractores y colaborado en varias asociaciones como educador, en las cuales trabaja con menores y adultos en situación de exclusión social. Además ha desarrollado estancias de investigación en la UNNE (Argentina) y en ‘The Open University’ (Reino Unido), donde ha participado en distintos proyectos de investigación relacionados con la investigación social y el desarrollo comunitario. En la actualidad, está terminando su tesis doctoral sobre la identidad de vidas resilientes en contextos de desigualdad social, cultural y jurídica.

Ester Caparrós Martín es Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Málaga, donde ha cursado Estudios de Doctorado en el Programa “La política educativa en la sociedad neoliberal”. Ha trabajado como educadora social en distintos centros de protección de menores a través de la ONG PRODIVERSA (antes MPDL-Málaga); y en 2007, como Mediadora dentro del “Servicio integral de prevención del absentismo” coordinado desde la ONG “Liga malagueña de la educación y la cultura popular”. Pertenece al Grupo de Investigación “Asesoramiento, perfeccionamiento y calidad de la enseñanza”, dirigido por el profesor Juan Fernández Sierra (Universidad de Almería) desde 2009. Ha participado en varios proyectos de investigación sobre Investigación- Acción- Participativa (IAP) en un contexto de Centros de Menores Infractores, las variables socioculturales, curriculares y de género influyentes en las transiciones escolares del alumnado inmigrante, la coordinación interprofesional y sistemas de asesoramiento en la escuela. Ha sido investigadora visitante en la universidad de Verona (Italia). Actualmente se encuentra trabajando como investigadora en formación en el Departamento de Didáctica y organización escolar de la Universidad de Almería donde realiza su tesis doctoral titulada: “Las experiencias de escolarización de alumnas inmigradas: transiciones escolares y expectativas de futuro”, bajo la dirección del profesor José Juan Carrión Martínez.



INTERVENCIÓN PROFESIONAL A UN GRUPO DE MENORES INMIGRANTES ACOGIDOS EN MELILLA

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el siglo XXI

Campos Soto, Antonio

IES Rusadir. Melilla, ESPAÑA acaso4@correo.ugr.es

Trujillo Torres, Juan Manuel

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, ESPAÑA jttorres@ugr.es

Resumen: La necesidad de proporcionar hoy en día una adecuada orientación profesional y/o vocacional a los jóvenes es una evidencia indiscutible dada la enorme complejidad educativa y laboral de nuestra sociedad actual, máxime cuando se trata de jóvenes menores e inmigrantes acogidos por instituciones u ONGs.

Fruto de esta necesidad surge nuestra intervención con un grupo de diez jóvenes acogidos por la Ciudad de Melilla con la finalidad de encaminarles hacia su propio desarrollo personal, tratando de dar respuesta a las exigencias más actuales de la sociedad y colaborando en la compensación de desigualdades sociales y culturales al tiempo que ayudando a preparar al joven para su inserción a la vida activa.

Palabras clave: Intervención social, orientación profesional, compensación educativa, inserción socio-laboral.



1. Introducción

La necesidad de proporcionar hoy en día una adecuada orientación profesional y/o vocacional a los jóvenes es una evidencia indiscutible dada la enorme complejidad educativa y laboral de nuestra sociedad actual. Tradicionalmente el gran peligro de la orientación profesional ha estado en dedicarse exclusivamente al estudio de las salidas profesionales, olvidando dar respuesta a los enormes cambios que se suceden actualmente en la sociedad (aumento del paro general y juvenil en particular, desarrollo veloz del mercado de trabajo, etc.). Por ello, la orientación profesional debería ir encaminada a preparar a los chicos a afrontar el mundo del trabajo, y esta tarea va más allá de la mera información sobre las profesiones existentes o mucho más de allá de la aplicación de cuestionarios de intereses. **Orientar para la profesión** equivaldría a capacitarles a través de conocimientos y destrezas, dotarles de actitudes necesarias para afrontar las exigencias del trabajo en esta sociedad y sobre todo dotarles del criterio y el sentido crítico que les permita saber quién gobierna el mundo del trabajo. Por tanto **la Orientación Profesional** iría encaminada a favorecer el desarrollo personal del joven, dar respuesta a las exigencias más actuales de la sociedad, colaborar en la compensación de desigualdades sociales y culturales y ayudar a preparar al joven para su inserción a la vida activa.

La finalidad de este proyecto de formación que se ha llevado a cabo en el Centro de Acogida de Menores Hermano Eladio Alonso, con menores de 16 y 17 años, con un nivel de competencia curricular de 1º y/o 2º de la ESO, algunos con contacto familiar reconocido y otros no, y todos encontrándose en régimen de acogida.

En definitiva, la idea general fue la de ofrecerles una orientación basada en facilitarles la información y preparación necesaria para su adecuada inserción en el mundo educativo y del trabajo. Orientación encaminada al *conocimiento de sí mismo, de las ofertas educativas y los itinerarios académicos, del mundo del trabajo y la integración de todas estas informaciones que permitan a los chicos tomar las decisiones más adecuadas.*

2. Descripción del proceso

El por qué de *la elección de una orientación profesional* surgió a raíz de la situación en la que se encontraban los menores una vez llegada la mayoría de edad, ya que una vez cumplidos los 18 años, los menores se encontraban en la situación que debían abandonar el Centro y afrontar su independencia en solitario. Por ello se planteó el hecho de *realizar actuaciones de orientación profesional y vocacional* con estos jóvenes, con el objetivo principal de lograr que éstos fueran conscientes de sus capacidades, posibilidades e intereses profesionales y luchasen al máximo para ampliarlas, y fueran capaces de abrirse camino y dirigir sus actividades tanto en el mundo laboral como en el académico.

De esta manera se lograba el beneficio de los chicos, del centro y el nuestro propio ya que el hecho de realizarlo nos pareció muy interesante y constructivo.

El conjunto de actividades desarrolladas tienen como objetivo principal el lograr la conexión entre el Centro de Acogida y el mundo laboral, pretenden desarrollar en los chicos aptitudes que le permitan entender el mundo laboral cada vez más complejo y aprender a situarse en él responsable y autónomamente, así como a lograr que los menores **aprendan a decidir** de forma realista. Es decir, a **motivar y activar el proceso de toma de decisiones**, ofreciendo a los alumnos múltiples posibilidades de cara al futuro.

Además, en todo momento se procuró **no proporcionar la información directamente** sino que se pretendió que fueran capaces de saber cómo, y dónde recurrir para buscar, encontrar y saber utilizar



la información, de la manera más objetiva y actualizada posible (del lápiz y papel a lo interactivo, multimedia, etc.).

Planificación detallada del trabajo desarrollado:

- a) **Presentación y primera toma de contacto** con el Centro en el que iban a llevar a cabo las intervenciones prácticas (psicólogo, trabajadora social, educadores, etc.).
- b) **Recogida de información** sobre los menores.
- c) Presentación de un **plan de trabajo** al psicólogo para concretar el **diseño y desarrollo de las diferentes intervenciones**.
- d) **Selección, preparación y elaboración de los recursos, materiales y actividades** necesarios para el desarrollo de las diferentes intervenciones.
- e) **Entrevista informativa con tutores de los IES y con los padres** para informarles sobre las actividades que iba a desarrollar en el Centro, para comunicarles el objetivo de las mismas y para solicitarles su colaboración y cooperación en la Orientación Profesional de sus hijos/alumnos, y en el proceso de su toma de decisiones (siempre guardando conexión con lo trabajado desde el Centro de Acogida).
- f) **Presentarnos al grupo de menores** con el objetivo de familiarizarnos y conocerlos personalmente, ofrecerles una visión general de las pretensiones de nuestro estudio, así como **realizar un sondeo** sobre sus intereses y expectativas profesionales.
- g) Aplicación del **PPM (Cuestionario de Preferencias Profesionales)** y del **Test Interactivo de Rendimiento sobre las diferentes opciones académicas**, así como con el análisis de los datos obtenidos en los mismos, junto con el Orientador del Centro, con el objeto de anotar la información más relevante.

Seguidamente se dio comienzo a las distintas **actividades de intervención**, junto con la colaboración del educador, el cual me hizo de traductor con aquellos menores (dos en concreto) que no hablaban el español sino el árabe o el tamazight o tarifit (dialecto de la zona norte de Marruecos).

3. Análisis del contexto

Este trabajo de campo se ha llevado a cabo en el **Centro Asistencial de Melilla**, situado en la **calle Músico Granados, 10**, que cuenta con la Residencia de Ancianos y el Centro de Menores Hermano Eladio Alonso que forma parte de la entidad no gubernamental "Centro Asistencial de Melilla", que colabora desde hace años con la Consejería de Bienestar Social y Sanidad, Dirección General del Menor y la Familia. Se cataloga, atendiendo al artículo 3 de las Disposiciones Generales del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros de Atención a Menores en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Melilla, (en función de su titularidad y de la tipología y características de los menores acogidos), **como un centro de atención a menores con carácter privado y de protección**. El centro está enfocado para la consecución de un estilo de vida y un carácter propio y asume la obligación de velar por los menores, teniéndolos en su compañía, procurándoles una formación integral, atendiendo a sus necesidades alimenticias, educativas, sanitarias, etc.

En el centro se atiende actualmente a unos 20 menores en desamparo o en riesgo, en edades comprendidas entre los 13 y 18 años de edad, que por las circunstancias requieran una intervención, o cuya tutela o guarda haya sido asumida por la Consejería de Bienestar Social y Sanidad durante el tiempo necesario para conseguir la reintegración en su familia de origen o, cuando ello no sea



posible, para su inserción en acogimiento familiar o adopción o, en su caso, durante el tiempo que transcurra hasta que, por su edad u otros motivos, sea trasladado a otro centro de menores.

En concreto, el **grupo de menores seleccionado para la intervención** es de 10 chicos. Siendo éstos completamente voluntarios para la realización de las intervenciones. Sus edades son de 16 y 17 años y poseen un nivel de competencia curricular de 1º y 2º de ESO. De estos 10 menores todos entienden y hablan con bastante adecuación el español, salvo dos que hablan Tamazight o tarifit. Concretamente cinco poseen contacto familiar extraoficialmente, es decir, sin que se entere la Consejería de Bienestar Social ni el Centro de Acogida, por miedo a que los repatrien (aunque desde el Centro se suele obviar dicha situación), además tres de los menores tienen contacto familiar oficialmente, puesto que son de Melilla y sus familias tienen permiso de la Consejería de Bienestar Social para visitar a sus hijos.

Casi todos están matriculados en Institutos de Enseñanza Secundaria, salvo algunos que están en otros Centros educativos: **dos menores:** en el IES Juan Antonio Fernández (1º ESO); **tres menores:** en el IES Reina Victoria Eugenia (aula de inmigrantes); **un menor:** en el IES Juan Antonio Fernández (PIP de fontanería); **dos menores:** Escuela de Hostelería de Melilla; **un menor:** en la Escuela de Arte (PCPI de Ebanistería/Restauración); **un menor:** en la Escuela de idiomas (6º curso de Árabe).

Recursos Humanos de que dispone el centro: un Gerente del Centro Asistencial, un Director responsable del grupo de menores (pedagogo), doce educadores, Psicólogo, Trabajadora social y dos auxiliares de servicios generales.

4. Marco teórico y legal. Documentos referentes a la institución y sujetos sobre los que se trabaja que han sido necesarios para la intervención

Krumboltz (1979)¹⁰⁷ desarrolla un enfoque para la toma de decisiones donde la conducta, las actitudes, los intereses y los valores se adquieren y modifican de forma continua debido a las experiencias de aprendizaje. Es un *modelo comprensivo* que integra la información proveniente de diferentes planteamientos; es *productivo* y *proporciona ayuda práctica* a los educadores y orientadores.

Según este autor, los aspectos que influyen en la toma de decisiones son:

- a) **Los componentes genéticos y habilidades especiales:** el individuo nace con unos códigos genéticos que al interaccionar con el ambiente hace que se desarrollen habilidades.
- b) **Las condiciones y acontecimientos ambientales,** debido a la acción humana o a fuerzas naturales.
- c) **Las experiencias de aprendizaje instrumentales,** es decir, la acción del individuo con el medio para producir consecuencias y experiencias de aprendizaje de tipo asociativo, es decir, aprender de los ejemplos de los modelos reales o ficticios.
- d) **Las destrezas para asumir las tareas,** como: reconocer una situación importante de decisión; definir la situación a decidir de forma adecuada y realista; examinar y evaluar de forma realista los valores personales, intereses y destrezas; generar una variedad de alternativas, buscar la información necesaria para cada alternativa, determinar la fiabilidad para hacer la toma de decisiones.

¹⁰⁷Krumboltz, J.D. (1979). *A social learning theory of career decision-making*. In A.M. Mitchell, G.B. Jones and J.D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston, RI: Carroll Press.



Supuestos básicos

1. Existen factores que influyen en las preferencias profesionales.
2. Existen factores que influyen en las destrezas para tomar decisiones de carrera (toma de decisiones educativas y ocupacionales).
3. Existen factores influyentes en las conductas de entrada a las alternativas u ocupaciones.
4. El enfoque ve al individuo como persona que aprende y al orientador como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones.
5. El proceso se puede iniciar muy temprano en el ambiente escolar utilizando juegos y simulaciones

Krumbolt propone un **modelo de decisiones** llamado **“Decide”** donde plantea las siguientes tareas:

1. Definir el problema.
2. Establecer un plan de acción.
3. Clarificar los valores y evaluaciones de sí mismo.
4. Identificar alternativas.
5. Descubrir posibles resultados.
6. Eliminar alternativas.
7. Comenzar la acción.

Por otra parte, a raíz del Consejo Europeo de Lisboa, que tuvo lugar en marzo de 2000, en el cual se hizo hincapié en que *“todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para trabajar y vivir en la nueva sociedad de la información”*, nació la definición de *“Competencias básicas”* en la Unión Europea. En 2005 se hace una propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre *“competencias clave para el aprendizaje permanente”*.

En el Proyecto de la OCDE¹⁰⁸ denominado *“Definición y Selección de Competencias”* (DeSeCo) se define la *“competencia”* como la *“capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”*.

En 2006 la Unión Europea hace una propuesta de recomendación a los países miembros. En ella se define la *“competencia clave o básica”*¹⁰⁹ como una *“combinación de destrezas, conocimiento y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la vida adulta y deberían*

¹⁰⁸OCDE, (2001). *La definición y selección de competencias clave*. En [ww.OECD.org/edu/statistics/deseeco](http://www.OECD.org/edu/statistics/deseeco) (consulta 25-11-2011)

¹⁰⁹Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general Obligatoria*. Dirección General de Educación y Cultura. En <http://www.eurydice.org>. Consultado (20-12-2011)



seguir desarrollándose, manteniéndose y actualizándose, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

A) Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva

1-A: **Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.**

1-B: **Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva.**

1-C: **La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.**

B) Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos.

2-A: **La habilidad de relacionarse bien con otros.**

2-B: **La habilidad de cooperar.**

2-C: **La habilidad de manejar y resolver conflictos.**

C) Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma.

3-A: **La habilidad de actuar dentro del gran esquema.**

3-B: **La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.**

3-C: **La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.**

Partiendo de la base de que todos los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para hacer frente a los complejos desafíos del mundo de hoy, es por lo que considero muy importante el establecer una intervención de orientación profesional y/o vocacional, para ayudar a los menores acogidos a que vayan consiguiendo un pleno desarrollo el cual se extienda a lo largo de su vida, así como un desarrollo para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo; eligiendo del amplio abanico de posibilidades: si pretenden continuar sus estudios y la modalidad de los mismos, elegir un itinerario profesional, buscando su inserción en el mundo laboral de la manera más eficazmente posible, etc.

La LOE, **Ley Orgánica de Educación 2/2006**¹¹⁰, de 3 de mayo, establece:

Artículo 1: **a)** “La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias”. **b)** “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”. **f)** “La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.

Artículo 5 (**El aprendizaje a lo largo de la vida**): 1.- “Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”.

¹¹⁰ **Ley Orgánica de Educación 2/2006**¹¹⁰, de 3 de mayo, BOE de 4 de mayo.



Artículo 22 (**Sobre la ESO**): 3. “En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”.

Artículo 30 (**Programas de cualificación profesional inicial**):1. “Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria...”. 3. “El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas”.

Los menores acogidos en este centro se rigen por la siguiente normativa:

LEY ORGÁNICA 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Real Decreto 2393/2004 por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Resolución de fecha 22 de mayo de 2009, relativa a convocatoria de subvenciones para la realización de acciones de orientación profesional para el empleo y asistencial para el autoempleo a entidades colaboradoras sin ánimo de lucro para el año 2009 en el territorio de Melilla.

Reglamento de la Ciudad Autónoma de Melilla, número 4088, de 21 de mayo del 2004, por el que se regula el reglamento de organización y funcionamiento de los centros de atención a menores en el ámbito de la ciudad autónoma.

5. Metas y objetivos propuestos

- Implicar a los distintos profesionales del Centro de Menores, a los tutores de los IES y Centros educativos y a los padres, en el desarrollo profesional de los menores acogidos.
- Intervenir en el grupo de menores para favorecer el desarrollo del conocimiento de sí mismo (rendimiento, capacidades, intereses, etc.), del medio académico y laboral, así como para lograr el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones.
- Valorar las aptitudes, intereses e inquietudes profesionales de los menores a través de sondeos, de los resultados en actividades variadas y de la aplicación de un Cuestionario de Preferencias Profesionales y de un Test de Rendimiento Interactivo.
- Asesorar y aconsejar de forma individual a los menores, sobre sus situaciones particulares, sobre determinados itinerarios educativos y/o profesionales más adecuados según las características personales, así como de la situación laboral y ocupacional de la ciudad.



- Asesorar, orientar y colaborar con el educador que incide en el grupo de menores, objeto de actuación.
- Analizar, valorar y evaluar, junto con el Orientador del Centro y el Tutor de Prácticas, mis sesiones de intervención así como los resultados obtenidos en las mismas, con el objeto de extraer las oportunas conclusiones y propuestas de mejora.
- Contribuir, junto con demás profesionales del centro, al desarrollo de la madurez vocacional de los menores.
- Colaborar en la elaboración de un Proyecto de Orientación Vocacional y Profesional para el Centro de acogida.

6. Intervención

La intervención sobre este grupo de menores acogidos consistió en la realización de ocho sesiones de trabajo con los menores, así como otras cuatro con el Director del centro, la trabajadora social, los educadores y el psicólogo.

Las actividades con los menores han sido las siguientes:

1. Análisis de las distintas opciones educativas: ESO, PCPI, Acceso a FP de Grado Medio, Bachillerato, etc. y de las vías laborales y de las vías que se abren y cierran con cada opción.
2. Informar a los chicos sobre las posibles alternativas al terminar la E.S.O, los itinerarios formativos y las familias profesionales, los diferentes campos ocupacionales, los organismos e instituciones que facilitan información profesional.
3. Realización de actividades para la eliminación de prejuicios sexistas en la elección de un trabajo.
4. Charla sobre la realidad laboral y ocupacional de Melilla (situación del mercado laboral y del empleo público y privado).
5. Aportación y manejo de direcciones de Internet para la búsqueda de las distintas vías de estudios y para la búsqueda de empleo.
6. Charla sobre los métodos de búsqueda de empleo: INEM, empresas de trabajo temporal, bolsas de trabajo, prensa, la autocandidatura, etc.
7. Elaboración de un Currículum Vitae: genérico y europeo, lo que debe y no debe aparecer.
8. Elaboración de una Carta de Presentación.
9. Preparación para la entrevista de trabajo: actitud durante la entrevista, preguntas frecuentes, etc.

7. Conclusiones y propuestas

Una vez finalizado el proceso de intervención nos planteamos las siguientes cuestiones: *¿Qué podría hacer un psicopedagogo con estos chicos menores para favorecer su planificación académico/laboral de cara al futuro y para mejorar la situación de estos jóvenes? ¿Y para prevenir el fracaso, una vez cumplida la mayoría de edad? ¿Ayudarían estas actuaciones al propio centro? ¿En qué medida?*



La mayoría de las respuestas conducen hacia la comprensión de un *Orientador cuyo rol es activo, colaborador, mediador* entre las partes implicadas y *generador de estrategias de acción*, buscando canales de comunicación / información entre los distintos participantes y *asesorando* en todo momento a los chicos, a las familias, al educador, al Centro educativo, etc.

La orientación profesional sobre este colectivo de jóvenes acompañados nos ha servido para conocer de primera mano la realidad social de este tipo de centros, su organización e idiosincrasia, así como las funciones que desempeñan los distintos especialistas (Educadores del centro, psicólogo y trabajador social) que atienden a este colectivo de jóvenes

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, J.(2001): *Orientación profesional. Tránsito a la vida activa*. Granada: Grupo Editorial universitario.
- ÁLVAREZ, P. (2000): *Vías para encontrar un trabajo*. Madrid: Libsa.
- FERNÁNDEZ J. M., HAMIDO A., FERNÁNDEZ M. (2007). *El educador social de menores*. Madrid: Pirámide. Grupo Anaya.
- EURYDICE (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general Obligatoria*. Dirección General de Educación y Cultura. En <http://www.eurydice.org>. Consultado (20-12-2011)
- HERRANZ, C. (2001). *Cuestionario de Preferencias Profesionales, Nivel Medio*. Disponible en: <http://www.carlosyuste.es/PPM.html#principio> (consultado el 13/09/2011)
- KRUMBOLTZ, J.D. (1979). *A social learning theory of career decision-making*. In A.M. Mitchell, G.B. Jones and J.D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006*¹, de 3 de mayo, BOE de 4 de mayo.
- OCDE, (2001). *La definición y selección de competencias clave*. En www.OECD.org/edu/statistics/desecco (consulta 25-11-2011)
- PALACÍ, F., MORIANO, J. (2003): *El nuevo mercado laboral: Estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ, M.L. ESPÍN, J.V. ET AL. (1996): *Hacia una orientación profesional no sexista*. Barcelona: Laertes, en prensa.
- SYMONE, D., HERSH, L.(2003). *Las competencias claves para el bienestar personal, académico y social*. Archidona: Aljibe.
- *TESTS DE RENDIMIENTO INTERACTIVO SOBRE LAS OPCIONES ACADÉMICAS*. Disponible en: <http://www.aplicaciones.info/utiles/oprofe.htm> (consultado el 17/09/2011).

Reseña Curricular de la autoría

Antonio Campos Soto es Licenciado en Filologías hispánica (UCO). Maestro de Educación Física (UGR). Licenciado en Psicopedagogía (UGR). Profesor de Enseñanza Secundaria en el IES Miguel Fernández de Melilla. Doctorando de la UGR (Departamento de didáctica y Organización Escolar).

Publicaciones: Distintas comunicaciones en Congresos:

- <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/EjeAntonio20Campos%20Soto%20-%20Juan%20Manuel%20Trujillo%20Torres.pdf>;
- http://congresotic.uma.es/programa_1.pdf

y artículos en revistas:

- <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/16-4.pdf> en los campos de la didáctica y la organización escolar, así como en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura



Juan Manuel Trujillo Torres es Diplomado en Magisterio de Educación Física, Licenciado en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación y Máster universitario en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Presenta una gran experiencia como docente en diversos Centros de Educación Primaria y Secundaria realizando numerosos proyectos TIC a través del trabajo colaborativo en red y el desarrollo de competencias tanto en el profesorado como el alumnado, lo que ha derivado en una de las líneas de investigación de mayor relevancia en su trayectoria profesional, además del estudio del liderazgo, la dirección y la micropolítica institucional. En la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.



APRENDER Y ENSEÑAR A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Moreno Sánchez, Emilia

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Campus del Carmen, S/N, 29007, Huelva, ESPAÑA emilia@uhu.es

Gómez Delgado, Ana María

Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. Campus del Carmen, S/N, 29007, Huelva, ESPAÑA ana.gomez@dedu.uhu.es

Resumen: Consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en nuestra práctica profesional es indispensable mantener una perspectiva investigadora que nos permita conocer cuáles serían los nuevos conocimientos más adecuados para interaccionar en un contexto de aprendizaje y/o de formación concreto como es, en nuestro caso, en los cursos de postgrado. En este trabajo se presenta brevemente el conocimiento que determina y fundamenta la habilidad o experiencia que se adquieren con la realización continuada de las prácticas planteadas para alcanzar los objetivos de una propuesta formativa en la educación superior.

Partiendo de la convicción de que el profesorado en formación y, en general, todas y todos los futuros profesionales deben tener la investigación como recurso didáctico en su actividad laboral, en nuestra docencia consideramos los presupuestos que propugna el modelo constructivista como un referente en la enseñanza, como describimos en este trabajo.

En esta comunicación se describen las herramientas teóricas (fundamentos) y prácticas (en el sentido del término griego “praxis”¹¹¹) utilizadas en la experiencia formativa del módulo *Metodología de investigación e intervención en estudios de género* que se imparte en el Máster “Género, Identidad y Ciudadanía” en la Universidad de Huelva.

Palabras Clave: Formación, investigación, género.

¹¹¹La praxis aparece como una etapa necesaria en la construcción de conocimiento válido. La teoría se desarrolla en las aulas y se focaliza en la abstracción intelectual; la praxis, en cambio, se hace presente cuando dichas ideas son experimentadas en el mundo físico para continuar con una contemplación reflexiva de sus resultados. La realización del trabajo de investigación o intervención fin de máster sería el objetivo final de esta fase.



1. Introducción

Nuestro ejercicio profesional está marcado por la experiencia que se inicia en la infancia con la curiosidad natural, atraviesa el campo de nuestra formación como docentes y llega hasta la actualidad donde tenemos como objetivo personal y académico realizar y promover el cambio social partiendo del análisis y comprensión de la realidad. En este ámbito es donde tenemos presente la temática del constructivismo, y en particular la “pedagogía constructivista”.

A veces en la escuela prima la instrucción y el aprendizaje memorístico olvidándose la forma natural y auténtica de aprender del ser humano, que es la investigación. Muchas prácticas consisten en llegar a la clase y dar la respuesta a una pregunta que nadie hizo. La repercusión en el desarrollo del alumnado que tienen estos conocimientos no tiene una relación directa con el objetivo docente.

Esta situación forma parte de una dinámica educativa aceptada. Pero no se puede ignorar que en el contexto educativo académico se están produciendo continuamente aprendizajes que van a ser más o menos importantes para el desarrollo personal y del conocimiento, dependiendo de quienes los realizan, de su implicación y de la funcionalidad que tengan esas adquisiciones. Las y los estudiantes aprenden con mayor profundidad cuando tratan de resolver problemas que encuentran fascinantes, importantes o maravillosos, y también cuando los/as profesores/as les permiten opinar una y otra vez.

Partiendo de estas convicciones, en nuestra docencia consideramos los presupuestos que propugna el modelo constructivista como referente en el desempeño docente.

2. Constructivismo y aprendizaje

En los planteamientos teóricos de nuestra práctica curricular nos remitimos a varias corrientes que han tenido una especial repercusión en el constructivismo y que tienen variados puntos de vista sobre el concepto de aprendizaje. De ellas destacamos dos. Así, para Piaget y sus colegas, como Inhelder, Sinclair, Bovet (1974) o Greco (1985), la conducta es un cambio funcional y adaptativo con el ambiente. Para esta escuela el aprendizaje es el resultado del proceso de adquisición cognoscitiva: conocimiento de los objetos y relaciones. Afirman que el aprendizaje de estructuras lógicas es muy limitado. Por tanto, el profesorado no tiene por qué procurar un desarrollo mayor en las estructuras lógicas y en los marcos conceptuales, ya que éstos se desarrollan en el niño o niña de forma natural. El aprendizaje sólo tiene lugar cuando el entrenamiento incorpora las leyes del desarrollo espontáneo y los sujetos poseen ya en alguna medida aquello que van a aprender. En el caso de la experiencia formativa que mencionamos en este trabajo las personas que eligen el Máster de “Género, Identidad y Ciudadanía” tienen formación previa, vivencias y/o sensibilidad por la igualdad entre hombre y mujeres.

Para la psicología soviética (Vigotsky, 1978; Luria, 1985; Leontiev, 1981; Galperin, Zaporózhets y Elkoni, 1987; Davidov, 1988) desarrollo y aprendizaje están estrechamente relacionados. El aprendizaje es el resultado de los órganos del cerebro¹¹² que se construyen a lo largo del desarrollo como resultado del intercambio de información entre la herencia y el ambiente. No es conducta, es una actividad humana que realiza una persona desde que percibe hasta actúa sobre el medio. A diferencia del planteamiento piagetiano, consideran que el aprendizaje no depende del desarrollo alcanzado. El desarrollo manifiesta una conducta susceptible de influencias por la intervención precisa del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que la niña o niño haga hoy con ayuda va a favorecer lo que haga mañana sin ella (nivel de desarrollo potencial). Con la formación en el curso de *Metodología de investigación e intervención en estudios de género* se pretende como conducta la formación de personas reflexivas, críticas, solidarias y comprometidas con los problemas de su

¹¹²Cuando hablamos de órganos del cerebro nos referimos a los esquemas, denominados así por Leontiev (1981).



entorno social. Para la escuela soviética tiene mucha importancia la instrucción, que va a provocar unos procesos de aprendizaje y la creación de unas determinadas estructuras cognitivas y para la corriente piagetiana la actuación de la persona, la puesta en marcha de las potencialidades adquiridas no sólo de aspectos cognitivos, sino también emocionales y afectivos.

Por nuestra parte consideramos, sin querer caer en el sesgo filosófico de una postura roussoniana, que el aprendizaje debe producirse de forma natural. Pero, en este punto pueden surgir interrogantes: ¿puede una niña o un niño aprender a leer si nadie le facilita los medios para hacerlo?, ¿cómo se puede evitar que una persona se ahogue si la primera vez que aprende se encuentra en el agua?... Partimos de la necesidad de conocimientos cercanos y experiencias reales, pero no es imprescindible tratar de comprender acontecimiento como por ejemplo la violencia hacia las mujeres a través de la propia experiencia de quien aprende.

También consideramos que es necesaria la motivación y la ayuda de las personas adultas y/o preparadas. Esta tarea la realizamos quienes impartimos docencia en este máster. Como afirma Leontiev, el aprendizaje no depende de manera absoluta del estado de desarrollo alcanzado. *“El desarrollo manifiesta una conducta susceptible de influencias por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado intencionalmente”* (Pérez Gómez y Almaraz, 1982:17-18).

Desde estos planteamientos y tratando de buscar un enfoque coherente a la práctica en la formación de profesionales que tengan compromiso con los cambios sociales en el siglo XXI, hemos llegado a la conclusión de que hay que formar a intelectuales, pero también a personas que transformen la sociedad con un compromiso político, como plantean Giroux (2001), Smith, Zeichner (Angulo, Barquín y Pérez Gómez, 1999), Apple (1996) o Kemmis (1998). Por tanto, también hay que plantearse desarrollar competencias afectivas y sociales que les permitan ser personas íntegras (Moreno y Luengo, 2009).

Nuestro objetivo profesional tanto en la formación inicial en la Universidad, como en la formación permanente, a través de actividades en las que participamos (cursos, jornadas, congresos...), es fortalecer la calidad de los aprendizajes. Por ello, consideramos que *“(...) la práctica profesional docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del/la docente”* (Pérez Gómez, 2000: 429).

La educación, la enseñanza y el cambio social que son el referente de nuestra actividad, en particular, aparecen como un territorio, un ámbito de conocimiento y de investigación apasionante, abierto a innumerables sorpresas e incertidumbres. Esto es tanto por la enorme potencialidad que encierran las actividades que tienen lugar en ese contexto como por la multiplicidad de factores materiales y personales que influyen e interaccionan (Coronel, 2007).

3. ¿Qué y cómo investigar para formarse?

Una vez que hemos llegado a este punto se puede plantear que si partimos de que el aprendizaje hace avanzar el desarrollo y si la investigación en este contexto profesional está orientada al cambio social (Lewin, 1946) en el siglo XXI, no deben darse aprendizajes aislados, carentes de sentido para el alumno o alumna. Por ello nuestras convicciones epistemológicas argumentadas anteriormente las llevamos a la práctica enmarcándolas en la actividad formativa que describimos a continuación.



El modelo constructivista en el que nos fundamentamos propugna la idea de que la investigación es un factor básico para que las personas construyamos y reconstruyamos nuestro conocimiento. Es indispensable mantener una perspectiva investigadora que nos permita conocer cuáles serían los nuevos conocimientos más adecuados para interactuar en un contexto de aprendizaje y/o de formación. Todo ello es fundamental porque a través de la investigación se produce aprendizaje, se modelan las conductas y se conforman los sentimientos de las personas. Tratar las cuestiones relativas al género en las universidades es una necesidad de comprender y explicar “la sexuación del saber” (Cerri, 2010) aludiendo a la realidad dialéctica entre los sexos y, por tanto, no sólo se refiere al estudio de las mujeres y lo femenino, sino de hombres y mujeres en las relaciones sociales.

El abordaje de estas cuestiones no siempre ha sido un camino de rosas como ocurre siempre que hay un acontecimiento revolucionario¹¹³. A veces incomoda la opinión libre, sobre todo cuando es innovadora o discrepante. Como afirma Santos Guerra (2011) nadie debería estar más interesado de lo que piensa el pueblo que sus gobernantes. Porque están puestos en el poder para hacer efectivos sus intereses y expectativas. La realidad muestra todo lo contrario. Lo ideal para quien gobierna es que las personas voten y se calle. Y a partir de ese momento que dejen de pensar, como les decía M. R. James a los estudiantes de Kings, cuando estaban en un intenso debate:

!No piensen, caballeros, por favor!

A lo que deberían haber respondido: Queremos hacerlo. Es nuestra obligación y derecho.

Por eso un análisis y una visión crítica de la realidad es una cuestión básica para una comprensión real, válida y justa. Y en estos apartados es inevitable referirse a la perspectiva de género, ya que tiene un valor instrumental para analizar las relaciones económicas, políticas e ideológicas en una sociedad concreta. Cuando se analice la historia de las relaciones culturales de poder y de dominación en el ámbito general de toda la sociedad y en los planos personales hay que tener en cuenta la perspectiva de género y poner de manifiesto aquellos aspectos que están transmitiendo modelos sexistas en la educación discriminando a las niñas y a las mujeres por razón de su sexo.

Para iniciar un trabajo de investigación y/o de intervención se debe considerar que el género es una categoría relacional. En ese sentido, hay que detectar los procesos y mecanismos, conscientes e inconscientes, manifiestos y subliminales que están conformando el sexismo para, posteriormente, elaborar un modelo de acción que en el ámbito de las instituciones educativas tendrá específicamente un carácter didáctico y organizativo para abordar estas cuestiones.

La investigación y los estudios sobre las mujeres abrirán una ventana de luz en la oscuridad que el androcentrismo tiene sumido al conocimiento. Ello implica que en la sociedad y también en la escuela, lejos de estereotipos sexistas, hay que afianzar la medida femenina del mundo y el reconocimiento de las relaciones entre las personas. Esto conlleva efectos positivos de reconocimiento para las niñas y un refrescante proceso de transformación para los niños, quienes liberados de modelos viriles, agresivos y mutiladores podrán desarrollar comportamientos más libres y civiles (Moreno, 2000; Vélez et. al, 2002).

En estas cuestiones el feminismo, como movimiento político y social, ha tenido una clara influencia en la educación y viceversa, *“la preocupación por la instrucción de las mujeres constituyó uno de los grandes ejes del movimiento feminista desde sus inicios, tanto para resaltar su importancia en la liberación de la mujer, como para criticar los modelos educativos orientados a reproducir los papeles*

¹¹³Empleamos el término en el mismo sentido que Thomas S. Kuhn para el que significa que cuando se verifican episodios revolucionarios una comunidad científica abandona una modalidad de mirar el mundo y de ejercitar la ciencia antes afirmada, en favor de algún otro acercamiento a su disciplina, por lo general incompatible (Kuhn, 1985:245-246).



de género en nuestra sociedad” (Ortiz y otras, 1999:277; cit. Moreno y Villegas, 2002). El principal impacto del feminismo en la educación se centra en los objetivos de igualdad y hermandad (*sisterhood*) y los conceptos de diferencia e identidad. Cuestiones que han tenido una clara repercusión en la práctica docente.

En los últimos años, en las universidades la investigación sobre feminismo y estudio de género se ha canalizado tradicionalmente a través de los cursos de doctorado (una vez finalizada la carrera) o de asignaturas de carácter voluntario. Actualmente, aunque aún queda mucho por avanzar (Saldaña, 2011) ante la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (ANECA, 2006; BOE, 2007), los nuevos planes de estudios no pueden eludir la inclusión de contenidos que traten sobre el origen, así como de la prevención y abordaje de la desigualdad entre hombres y mujeres.

En cumplimiento de la normativa, en los planes de estudios se deberán garantizar los conocimientos, las destrezas y las competencias esenciales para el desarrollo de la igualdad entre mujeres y hombres a través de la inclusión de la perspectiva de género como competencia declarada en los objetivos de cada título.

4. Descripción de la experiencia didáctica

En esta comunicación se describe una aplicación de la mencionada normativa. Se presenta un ejemplo que ilustra, fundamenta y lleva a la práctica nuestras propuestas teóricas como es la experiencia formativa del módulo *Metodología de investigación e intervención en estudios de género* (5 créditos ECTS) que se imparte en el Máster “Género, Identidad y Ciudadanía” en la Universidad de Huelva. Se proporcionan las herramientas que son necesarias para la investigación, la realización de informes y la elaboración de planes, programas y proyectos de intervención desde la perspectiva de género. Se parte de es conveniente que el alumnado tenga en cuenta una cuestión que la mayoría de las veces se ignoran cómo son las concepciones ideológicas y conceptuales las que va a condicionar el trabajo de investigación y de intervención, cómo es el papel femenino que se ejerce, tanto en ellas como en toda la sociedad y en los recursos materiales que recogen este hecho. El módulo se inicia partiendo de estos presupuestos.

Está claro que la ideología tiene mucho poder en los acontecimientos y las conductas ya sean personal/individual o profesionalmente y está presente en todas las cuestiones en las que intervienen. Por ello condicionará no sólo las temáticas de los estudios (de hecho se financian aquellos temas que se consideran importantes y prioritarios desde los intereses del poder), sino también el enfoque desde el que se realicen (se valoran de forma diferente los estudios tipo encuesta que los etnográfico) e incluso el uso y la difusión de los resultados obedece a unos intereses.

Por todo ello, en el módulo denominado *Metodología de investigación e intervención en estudios de género* se describen no solo técnicas concretas, las más adecuadas para las temáticas que nos interesan, sino que las enmarcamos en otras cuestiones que explican y justifican su pertinencia. Estas cuestiones las presentamos a continuación brevemente y se pueden consultar más detalladamente en Gallego (2010).



4.1. Competencias

Las competencias genéricas o transversales que se pretenden alcanzar con la formación en este módulo, son las siguientes:

1. Desarrollar instrumentos conceptuales y metodológicos especializados que permitan poder entender, criticar, deconstruir y transformar las desigualdades sociales derivadas de la identidad genérica.
2. Plantear proyectos de investigación que, con un enfoque multidisciplinar, aborden aspectos esenciales que permitan comprender la situación de las mujeres en el contexto actual, por ejemplo:
 - la transversalidad del enfoque de género en la historia social y de las mujeres,
 - la diversidad y el desarrollo humano desde la perspectiva de las mujeres,
 - la repercusión social de la transmisión de los estereotipos de género,
 - las barreras internas y externas que obstaculizan el acceso de las mujeres a los puestos de responsabilidad,
 - los antecedentes históricos de la violencia contra las mujeres desde la misoginia,
 - las repercusiones del desarrollo tecnológico en la vida de las mujeres,
3. Manejar técnicas de investigación social en el trabajo con mujeres.
4. Conocer técnicas actuales de intervención en los estudios de las mujeres y el género.
5. Conocer técnicas de documentación, archivo y comunicación en materia relativa al género.

4.2. Objetivos

Desde un enfoque didáctico se distinguen como objetivos los logros que el alumnado debe alcanzar tras el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje planificado para tal fin. En este caso se han planteado los siguientes objetivos generales:

1. Se pretende, proporcionar al alumnado, las herramientas teóricas y prácticas necesarias para la investigación, la realización de informes y la elaboración de planes, programas y proyectos de intervención.
2. Conocer los distintos modelos y perspectivas relacionados con los estudios en el área de los Estudios de la Mujer y del Género.
3. Ofrecer orientaciones para llevar a cabo el proceso a seguir para desarrollar una investigación o un proyecto de intervención, mostrando cada uno de los pasos del desarrollo de un trabajo desde cada uno de los planteamientos.



4.3. Metodología docente

Cada uno de los núcleos del módulo se presenta mediante una metodología expositiva, participativa y activa. Dentro del cambio que realizamos del rol como *transmisoras* en el proceso didáctico al de *diseñadoras de ambiente de aprendizaje* comenzamos con una actividad para conocer las ideas previas a través de preguntas y un debate relacionado con los estereotipos asignados a las mujeres y con su papel en la sociedad.

Se llevan a cabo actividades, tanto *individuales* (reflexiones, lecturas, observaciones...) para conocer y comprender las concepciones teóricas sobre los estudios de las mujeres, como *trabajos en grupo* (debates, proyecciones y análisis de vídeos, role-play, ...) donde las alumnas y alumnos se inician en la metodología de investigación e intervención en los estudios de género.

Además, la tutoría y los medios telemáticos (<http://moodle.uhu.es/contenidos2/course/view.php?id=1166>) forman parte, junto a las clases, de la dinámica y didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante todo el proceso formativo se atiende a la diversidad del alumnado tanto en la impartición de la docencia, como en la evaluación (como se especifica en el apartado siguiente).

4.4. Criterios e instrumentos de evaluación

La evaluación de la actividad de enseñanza sigue siendo uno de los ejes básicos en los que se ha venido sustentando la investigación evaluativa y que constituye una cuestión compleja en la práctica educativa. Con la evaluación culmina el proceso de enseñanza y aprendizaje y su análisis va a definir la concepción profesional de la docencia.

La calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes con este módulo, en cierta medida, se encuentra asociada a los procesos y procedimientos de evaluación empleados. En un contexto de cambios, como consecuencia de los procesos de convergencia y armonización de los sistemas educativos europeos de enseñanza superior, se vienen desarrollando diversas propuestas que afectan esencialmente a la actividad de enseñar, al papel del profesorado y en consecuencia, a la evaluación en sí misma. Esta situación parece, en teoría, derivar en dos cuestiones. En primer lugar, en la necesidad de nuevos planteamientos en materia de evaluación con idea de superar los tradicionales sistemas utilizados, encarnados fundamentalmente en el examen o prueba escrita y, en segundo lugar, en el objetivo de avanzar hacia un modelo de evaluación que provoque la comprensión y el cambio. Por eso para la evaluación se tiene en cuenta:

- La asistencia mínima de un 80% a las sesiones programadas.
- Realización de uno de un proyecto de investigación o un plan, programa o proyecto de intervención.

Atendiendo a la diversidad y a las necesidades de formación individualizadas, los criterios e instrumentos de evaluación para alumnado no presencial, en el caso de que opte por llevar a cabo la asistencia virtual en el curso, se deben realizar los siguientes trabajos:

- Recensión (resumen y opinión personal) de uno de los libros recomendados en la bibliografía del programa.
- Descripción (definición, material o recursos necesarios, población de estudio recomendada, temporalización, ventajas, limitaciones y un ejemplo de aplicación en un estudio) de una técnica/instrumento de investigación social.



- Realización de un proyecto de investigación, o realización de un plan, programa o proyecto de intervención. Se puede optar por uno de ellos.

El seguimiento se lleva a cabo a través de las sesiones de tutoría, de la asistencia y participación del alumnado en las clases, seminario y actividades dirigidas.

Con el uso de estos instrumentos se pretende reiterar las características que debe reunir la evaluación. En primero lugar, debe ser *informativa*; es decir, que describa y explique de forma cualitativa todo lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y en segundo lugar, debe ser *formativa* sirviendo para transformar personal y profesionalmente. Porque como afirma Perrenoud (2008), toda acción pedagógica que pretenda ser una práctica realmente nueva debe plantear que la evaluación formativa fuera la regla e integrarla a un dispositivo de pedagogía diferenciada.

4.5. Contenidos generales

Los contenidos que se trabajan están distribuidos en 4 bloques que describimos a continuación.

BLOQUE 1. INTRODUCCIÓN. APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS DE GÉNERO.

Objetivos:

- Determinar las bases teóricas de la investigación en los estudios de género.
- Reflexionar sobre el papel de la ciencia como un elemento de mejora hacia la igualdad
- Comprender y asumir la importancia de la investigación para poner de manifiesto y luchar contra las desigualdades de género.

Síntesis de los principales aspectos tratados:

Se aborda teóricamente, a través de los estudios realizados, el conocimiento sobre las mujeres como integrante de una ciencia que va a facilitar y desarrollar una democracia, una valoración y consideración más justa. Además se plantean cuestiones preliminales que hay que tener en cuenta en los estudios de género.

BLOQUE 2. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Objetivos:

- Comprender los fundamentos epistemológicos de la ciencia, identificando las fuentes de conocimiento humano, caracterizando los componentes del método científico y conociendo las distintas tradiciones y paradigmas dominantes en la historia de la ciencia.
- Conocer y saber diferenciar los distintos tipos de investigación de acuerdo con su finalidad, carácter y naturaleza.



Síntesis de los principales aspectos tratados:

Se trabajan conceptos teóricos y las implicaciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que están presentes en el contexto de los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación. Se proporciona una visión general de los estudios desde la perspectiva de género, profundizando a modo de práctica en investigaciones concretas y se enuncian líneas de investigación.

BLOQUE 3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Objetivos:

- Adquirir fundamentos y orientaciones metodológicas que faciliten la investigación multidisciplinar desde la perspectiva de género
- Capacitar a las alumnas y alumnos para estudiar e investigar la problemática y cuestiones sobre las mujeres.
- Desarrollar estrategias que permitan analizar la situación de las mujeres teniendo en cuenta los valores que circulan en los escenarios sociales.

Síntesis de los principales aspectos tratados:

En este bloque se presenta la línea para el desarrollo de una investigación desde un enfoque multidisciplinar teniendo en cuenta la perspectiva de género como categoría de análisis. Se describe y explica el proceso que se debe seguir para desarrollar una investigación, mostrando cada uno de los pasos que intervienen. Se presenta un desglose de cada etapa de una investigación, así como algunas conceptualizaciones básicas de cada término utilizado en ellas.

BLOQUE 4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Objetivos:

- Capacitar a las alumnas y alumnos para elaborar propuestas de intervención para transformar y mejorar la situación de las mujeres.
- Elaborar proyectos de intervención en problemáticas sociales desde la perspectiva de género.

Síntesis de los principales aspectos tratados:

Se abordan las pautas para la elaboración de proyectos y/o planes de intervención donde se tratan las problemáticas e intereses de las mujeres y de cuestiones sociales desde la perspectiva de género, en general.

5. Conclusiones

Para innovar¹¹⁴ dando cumplimiento a nuestras convicciones profesionales argumentadas al inicio de esta comunicación y a las previsiones legales sobre la inclusión de los estudios de género de forma transversal en las enseñanzas universitarias conforme al Espacio Europeo de Educación Superior (EES) se ha realizado el diseño curricular del módulo *Metodología de investigación e intervención en estudios de género*.

¹¹⁴La innovación, según el Diccionario de la Real Academia Española (2012), es la "creación o modificación de un producto y su introducción en un mercado".



El carácter innovador de esta propuesta formativa se encuentra tanto en los objetivos, como en los contenidos, y en las orientaciones pragmáticas para que estas ideas sean experimentadas en el mundo físico y continuar con una contemplación reflexiva de los resultados obtenidos.

Con esta actividad formativa pretendemos no solo cambiar y mejorar nuestra práctica, sino también promover el cambio social. Por eso se ha diseñado partiendo de que el género es una categoría relacional, que expresa los atributos culturales de un sexo con respecto al otro con carácter jerárquico. El primer paso para realizar las investigaciones y lograr la equidad es conocer científicamente los roles que han jugado los hombres en la trama y urdimbre de la dominación sobre las mujeres (Moreno, 2012). No se puede abordar ningún tópico sobre los comportamientos sociales sin tener una mirada de género. Hay que comprender el género dentro de las estructuras socio-históricas, junto a las categorías de clases, etnia y generaciones (edad).

Con esta oferta formativa pretendemos innovar abriendo un camino a nuevos intentos que permitan delimitar mejor el proyecto epistemológico implícito que está aún en pleno desarrollo y elaboración en el seno de la Teoría Feminista. Tenemos el convencimiento de que aún tenemos que seguir actuando y luchando, y nos remitimos de nuevo a la Real Academia Española (2012), en el sentido que recoge semánticamente este término como: "abriéndonos paso por la vida" hacia una igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

El papel de los/as docentes en esta tarea educativa, es provocar su implicación intelectual en la reformulación y el análisis de los problemas cotidianos a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual, lo que implica reconocer el papel de la educación como reproducción social.

Como, a pesar de los esfuerzos y compromiso llevados a cabo tras la implantación del Proceso de Bolonia, la mayoría de las disciplinas universitarias mantienen los supuestos teóricos y metodológicos tradicionales (androcéntricos) reforzando las desigualdades entre hombres y mujeres (Ballarín, 2009), consideramos que visibilizar y exponer esta experiencia formativa se conforma como una aplicación exitosa imponiéndose en el ámbito del conocimiento académico a través de la difusión que realizamos en el presente medio presentando este trabajo.

Queremos transformar e *innovar* la enseñanza en la Universidad con las ideas que planteamos, ya que con ellas se implementan nuevos productos, servicios o procedimientos, según implica el significado estricto del término, porque sigue existiendo un problema multifactorial en la Educación Superior que dificulta la consolidación de la mujer como referente del conocimiento y que afecta a la introducción de la perspectiva de género en la docencia, así como a la eliminación de los sesgos androcéntricos en el conocimiento. Esperamos con ello contribuir a la formación de agentes que lleven a cabo unas políticas de igualdad de oportunidades eficaces que acaben con la discriminación de las mujeres.

Referencias Bibliográficas

- ANGULO, J.F., BARQUÍN, J.y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- APPLE, M.W. y BEANE, J. (2012). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- APPLE, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster*. http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf



- BALLARÍN, P. (2009). Feminismo académico y docencia universitaria. *Jornadas Internacionales en Políticas de Igualdad de oportunidades en el ámbito académico. III Encuentro de Unidades y Oficinas de Igualdad*. Lleida: Universidad de Lleida. 20 de noviembre de 2009.
- BOE Nº 260, 30 de octubre de 2007. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- CERRI, C.(2010). La subjetividad de género. El sujeto sexuado entre individualidad y colectividad. *Gazeta de Antropología*, Nº 26 /2, 42.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- DAVIDOV, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso (en ruso).
- GALPERIN,P., ZAPORÓZHETS, A. y ELKONI, D. (1987). Los problemas de la formación del conocimiento y capacidades en las escuelas y los nuevos métodos de enseñanza. En SHUARE, M. y DAVIDOV, V. *La psicología educativa y pedagógica de la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 300-315.
- GALLEGO, M. (Ed.) (2010). *Género, identidad y ciudadanía: Orientaciones docentes y conceptualizaciones*. Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- GIROUX, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GRECO, P. (1985). Conservation, homogénéité et hiérarchie des performances: une étude à propos des décalages, dans BIDEAUD, J., MICHELLE, M. (Eds.). *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*. Bruxelles: Mardaga.
- INHERDER, B. SINCLAIR, H. y BOVET, M.(1974). *Apprentissage et Structure de la connaissance*. París: PUF.
- KEMMIS, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría y de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KUHN, T. S. (1987). *La tensión esencial: estudios selectos sobre tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Conacyt, Selección de obras de Ciencia y Tecnología.
- LEONTIEV, A.W. (1981). *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Moscú: Universidad de Moscú (en ruso).
- LURIA, R. (1985). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martinez Roca.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En SANTOS, M. A. (Coord.). *El harén pedagógico. El género en las organizaciones escolares*. Barcelona: Graó.
- MORENO SÁNCHEZ, E. y VILLEGAS LÓPEZ, S. (Eds.)(2002). *Introducción a los estudios de la mujer: Una mirada desde las Ciencias Sociales*. Huelva: Secretaría General de Universidades/Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Huelva.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (Coord.) (2012). *La urdimbre sexista. La violencia contra las niñas en la escuela primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- REAL ACADEMINA ESPAÑOLA (2012). *Diccionario de la lengua española*. 21ª Edición. Ed. Espasa.
- SALDAÑA, M.N. (2011). Los estudio de género en los Grados de Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación y Derecho*, Nº 3, 3-23.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2011). *El árbol de la democracia*. Oporto: Profedições. Lda.
- VÉLEZ, E. et al. (2002). *La intervención escolar ante el género*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.



Reseña Curricular de la autoría

Emilia Moreno Sánchez es Doctora en Pedagogía, licenciada en Psicología y Profesora titular de la Universidad de Huelva. Algunas publicaciones son: “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (Graó, 2000); “Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género”, en *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (Consejería De Educación de Cantabria, 2005); *Orientaciones para una educación no sexista* (Ed. Septem, 2010) y “*La urdimbre sexista: la violencia contra las niñas*” (Ed. Aljibe, 2012). Ha llevado a cabo estudios como el I+D (Ministerio de Ciencia y Tecnología) titulado: *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar*. Sobre él se ha publicado el artículo “Beyond Obstacles And Problems: Women Principals In Spain Leading Change In Their Schools”. *Journal of Leadership in Education* (2010). Ha dirigido otro proyecto I+D+I, titulado *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria* (Instituto de la Mujer- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Ha obtenido el Premio Meridiana, en la Modalidad de Proyecto Educativo, concedido por el Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía (2001).

Ana María Gómez Delgado es Doctora por la Universidad de Huelva, Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED y Diplomada en el profesorado de EGB por la Universidad de Sevilla. Posee además el título de Máster en Educación intercultural, así como Máster en Docencia universitaria, ambos por la Universidad de Huelva. Es profesora desde el año 1986, habiendo desempeñado tareas docentes tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria y Educación Universitaria. Ha desempeñado también tareas de gestión, siendo secretaria y jefa de estudios de un instituto, ambos cargos durante un curso académico, así como directora durante ocho cursos. En la actualidad es asesora de formación del Centro del Profesorado de Huelva, en el que se encarga de la formación de los directores escolares, y profesora de la Universidad de Huelva. Publica en revistas nacionales e internacionales e imparte ponencias y comunicaciones sobre diferentes temáticas entre las que destaca la atención a la diversidad, organización y dirección escolar.



SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA

Línea Temática: 5 Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Villalobos Monroy, Guadalupe

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Instituto Literario No. 100, C.P. 5000, Toluca, Estado de México, MÉXICO luvimo127@hotmail.com

Pedroza Flores, René

Instituto de Estudios de la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México. Instituto Literario No. 100 Col. Centro, Toluca, Estado de México, MÉXICO. renebufi@yahoo.com.mx

Resumen: La presente ponencia da cuenta de la importancia de sistematizar la práctica socioeducativa tanto en procesos de aprendizaje formal como en la educación informal.

La sistematización de la práctica surge como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos, lo cual implica lecturas organizadas de las experiencias, teorización y cuestionamientos contextualizados de la praxis social con el propósito de comunicar el conocimiento producido.

Son distintas las propuestas metodológicas para sistematizar la práctica, sin embargo, todos los enfoques pretenden construir conocimiento nuevo a partir de los resultados de prácticas concretas. En el ámbito educativo se ha retomado la sistematización para analizar experiencias concretas, sobre todo en la educación de jóvenes y adultos. En América Latina existen un sinnúmero de experiencias de sistematización referentes a procesos de educación popular que llevan implícita la transformación de ciertas prácticas para propiciar la autogestión en los espacios donde se desarrollan, dicha transformación se logra gracias a la reflexión, que a su vez culminará con la emancipación. La ponencia aborda los principios y características para llevar a cabo la sistematización de la práctica y culmina con la sistematización de la práctica educativa.

Palabras Clave: Práctica socioeducativa sistematización



Generalidades de la sistematización

a) *¿Qué es sistematizar?*

No existe una sola idea para definir a la sistematización, dicha definición se deriva de las diferentes propuestas metodológicas para llevarla a cabo. Hay quienes ponen el acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia, otros dicen que es un proceso productor de conocimiento, también de ha señalado que sistematizar implica conceptualizar la práctica para darle coherencia a todos sus elementos, o bien, se ubica como un proceso participativo al que en América Latina se le ha llamado educación popular.

Oscar Jara (1994) la define como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, y por qué lo han hecho de ese modo.

La sistematización, entonces busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias.

b) *Principios básicos de la sistematización:*

- A toda sistematización le antecede una práctica.
- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee percepciones y saber acumulado que enriquece la práctica
- El proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos, donde se negocian discursos, teorías y construcciones culturales.
- En un proceso de sistematización interesa tanto el proceso como el producto

c) *Utilidad de la sistematización*

Tomando en cuenta lo anterior, podemos identificar la utilidad de la sistematización, es decir, la sistematización sirve para:

- Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir con otras prácticas similares, las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

d) *Condiciones para sistematizar*

Para que la sistematización se lleve a cabo con éxito, es necesario que se cumplan diferentes condiciones:

Personales:

- Interés en aprender de la experiencia. Pensamiento propio y motivación.
- Sensibilidad para dejar hablar a la experiencia por si misma.



- Habilidad para hacer análisis y síntesis. Ir más allá de la descripción, lograr descomponer la complejidad de los hechos.

Institucionales:

- Búsqueda de coherencia para el trabajo del equipo. No basta definir funciones y mecanismos, se debe partir de la dinámica real del trabajo.
- Definir un sistema que articule el funcionamiento institucional que permita integrar la planificación, la evaluación, la investigación y la sistematización.

e) Elementos que hay que tomar en cuenta para sistematizar las prácticas.

Según Ghiso (1999) existen componentes desde los que se pueden develar aspectos para la sistematización:

- Sujetos.- Son las diferentes personas que experimentan la práctica
- Contextos.- Como los lugares territoriales y espacio-temporales donde se desarrolla la práctica o es influida de una u otra manera.
- Intencionalidad.- Sentidos, intereses o motivaciones que orientan las prácticas. Consiste en el para qué de estas.
- Referentes.- Conceptuales, políticos, culturales que orientan, retroalimentan o condicionan las prácticas sociales.
- Contenidos.- Es la información que circula en una práctica, los códigos, mensajes, las emociones o sentimientos que tienen los sujetos, incidiendo en las relaciones y dinámicas de la práctica.

Según Jiménez (2001) en la sistematización de prácticas se puede hacer énfasis en:

- Contenidos de la práctica
- Enfoques, métodos, metodologías, técnicas, instrumentos, estrategias de las prácticas.
- Formas de trabajo. Modos organizacionales, dinámicas de interacción.
- Sujetos, participación, liderazgos, actitudes, roles.
- Visiones comprensivas, vivencias de la praxis interactiva.
- Obtención y generación de información.
- Fortalezas o aciertos. Dificultades o fracasos. Aspiraciones y logros.
- Antecedentes, contextualización y evolución de las prácticas.



f) **Enfoques de la sistematización**

Estos enfoques constituyen los respaldos epistemológicos de la sistematización.

- **Histórico-Dialéctico:** Las experiencias forman parte de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que puede leerse y comprenderse de manera dialéctica en tanto son ricas y contradictorias. Nos referimos a prácticas que están en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas.
- **Dialógico e Interactivo:** Experiencias como espacios de interacción, comunicación y relación, se pueden leer desde el lenguaje y desde las relaciones contextualizadas. Desde este enfoque se construyen conocimientos a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas que se dan en las prácticas sociales.
- **Deconstructivo:** La sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional y los imaginarios y en los campos institucionalizados donde se ejerce poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma.
- **Reflexividad y construcción de la experiencia humana:** Asumen la implícita epistemología de la práctica basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en cuerpos teóricos aprendidos o aplicados. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a desafíos del contexto.
- **Hermenéutico:** La sistematización es una labor interpretativa de los sujetos de la práctica, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas para reconstruir las relaciones entre sujetos sociales de la práctica para dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.

Vale la pena comentar que como en las sistematizaciones se presentan híbridos de las teorías y enfoques es importante conocer cuales son los soportes epistemológicos de los procesos de sistematización, sin embargo, por lo general, el enfoque se corresponde con el método o el proceso metodológico para reconstruir las prácticas y producir conocimiento.

g) **Principales propuestas para sistematizar**

Existen diversas propuestas para sistematizar la práctica, en el siguiente cuadro incluimos las que a nuestro juicio son más utilizadas.

Autor	Propuesta
C Centro latinoamericano de Trabajo Social (CELATS)	Descripción del desarrollo, marco teórico conceptual en el que se desarrolla la experiencia, contexto en el que se inscribe la experiencia, Intencionalidad de la experiencia, estrategia metodológica, análisis del desarrollo de la experiencia, resultados de la experiencia y generalizaciones
O Oscar Jara	Punto de partida: ¿Qué se quiere sistematizar; recuperación del proceso vivido; la reflexión de fondo y por último, los puntos de llegada: conclusiones y aprendizajes.
Antonio Sandoval	Justificación, contextualización, reconstrucción de la práctica, interpretación crítica, prospectiva Y por último, la socialización.

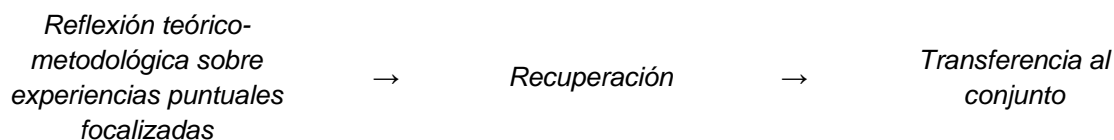


La sistematización de la práctica educativa

En el ámbito educativo se ha retomado la sistematización para analizar experiencias concretas, sobre todo en la educación de jóvenes y adultos. En América Latina existen un sinnúmero de experiencias de sistematización referentes a procesos de educación popular que llevan implícita la transformación de ciertas prácticas para propiciar la autogestión en los espacios donde se desarrollan, dicha transformación se logra gracias a la reflexión, que a su vez culminará con la emancipación.

Aunque existen diferentes autores que llevan al terreno del análisis de la práctica educativa los principios de la sistematización, para el abordaje de este punto, aludimos a Iovanovich (s/f) quien ha aplicado esta metodología para analizar la práctica docente en la educación de jóvenes y adultos, sin embargo, consideramos que la propuesta puede adaptarse a otros niveles educativos.

Ella señala que cuando Ghiso (1992) dice que el camino a transitar en el proceso de sistematización va *“de lo singular y específico hacia el diálogo plural”*, se refiere al recorrido que debemos realizar:



Estas tareas, como pilar ineludible de la transformación educativa real, involucran otros procesos presentes en la intervención profesional: Evaluación,

investigación, capacitación, participación de actores y sectores, socialización de la información y metasisematización.

La sistematización de la práctica docente es una búsqueda y como tal, se propone sacar a luz la teoría explícita o implícita en la práctica. Para encarar este proceso es dable preguntarnos:

- ¿Cómo alcanzar la organización del conocimiento producido durante la práctica?

Existen una serie de desafíos que debemos encarar como interrogantes – eje, que se presentan en el siguiente cuadro:

<i>Desafíos</i>	<i>Interrogantes – eje</i>
<i>1. Organizar los conocimientos producidos durante la práctica</i>	- ¿Cómo organizamos los conocimientos producidos durante la práctica?
<i>2. Contrastar el saber previo con el saber aprendido durante la práctica</i>	- ¿Qué sabíamos antes de comenzar la práctica? - ¿Cuáles son los conocimientos (teoría/s) disponibles? - ¿Qué sucedió durante la práctica con el conocimiento previo y disponible?
<i>3. Producir aprendizaje para orientar la nueva práctica</i>	-¿Qué lecciones aprendimos que nos pueden servir para enfrentar nuevas prácticas?

La presente propuesta metodológica posibilita a los educadores dispuestos a sistematizar sus prácticas iniciar una serie de búsquedas indagatorias que den respuesta, mínimamente, a las siguientes cuestiones:



- ¿Es posible y necesaria una reflexión crítica compartida sobre su práctica?
- ¿Desde qué postura teórico – conceptual se enfocará la tarea de sistematización?
- ¿Por qué es necesario problematizar las dicotomías teoría / práctica y sujetos pensantes / sujetos ejecutores?
- ¿Cuáles son las razones que justifican la necesidad de recuperar la vida cotidiana como categoría de análisis?
- ¿Qué condiciones básicas de formación, capacitación, perfeccionamiento y asesoramiento se requieren para llevar adelante este proceso?
- ¿Cuáles son las diferentes instancias y modalidades que asume dentro de la sistematización el proceso de evaluación continua?
- ¿Se justifica incluir un momento de reconstrucción de la experiencia?
- ¿Qué materiales específicos se precisan elaborar para facilitar la comunicación de la tarea realizada?
- ¿Es necesario elaborar materiales para comunicar aprendizajes logrados a otros actores y sectores involucrados o, a las diferentes instituciones educativas comprendidas en el segmento de la EDJA?
- ¿Cuál es el protagonismo de los participantes que se espera obtener en el proceso de sistematización y sus diferentes tipos y niveles de responsabilidades?
- ¿Qué ventajas tiene prever la “sistematización de la sistematización”?¹¹⁵

En el proceso de sistematización existen fuertes implicaciones de cuestiones teórico – metodológicas que requieren de actividades compartidas para dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el proceso de construcción del conocimiento?
- ¿Qué rol desempeñan los sujetos participantes?
- ¿Cómo se llevará a cabo la recuperación de la práctica vivida?
- ¿Cómo se construye el objeto de la sistematización?
- ¿Cuál es el objetivo de la sistematización?
- ¿Cuáles son las categorías de análisis que deberán formularse?
- ¿Cuál es el producto esperado del proceso de sistematización?
- ¿Cómo se efectuará el intercambio de experiencias, saberes y conocimientos?
- ¿Cómo se socializará y difundirá la tarea realizada y sus conclusiones?

¹¹⁵Estamos aludiendo al proceso de metasistematización.



La sistematización per se es un proceso que se despliega en diferentes momentos. El siguiente cuadro así lo ilustra:

<i>PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN</i>		
<i>Momentos Transversales</i>	<i>Momentos Cronológicos</i>	<i>¿En qué consiste?</i>
<i>Investigación</i> <i>Capacitación</i> <i>Monitoreo</i> <i>Evaluación</i> <i>Asesoramiento</i> <i>Supervisión</i> <i>Comunicación</i>	<i>DESCRIPTIVO</i>	Enumeración y narración de la experiencia llevadas a cabo. Focalización.
	<i>CRÍTICO – REFLEXIVO</i>	Reflexión crítica sobre la experiencia considerada globalmente.
	<i>ACCIÓN</i>	Producción de ajustes Formulación o reafirmación de líneas de acción que resultaron exitosas. Construcción de nuevos aportes teóricos - prácticos que abonen la EDJA.
	<i>DIFUSIÓN</i>	Socialización, difusión y acumulación de conocimientos.

Los momentos anteriores cobran “sentido” a la luz de los siguientes criterios considerados básicos, que han sido señalados en diversas experiencias de sistematización y en los aportes teóricos de los especialistas en esta temática. Los mismos deberán ser acordados y compartidos por los participantes del proceso de sistematización:

- Los conocimientos y saberes interactúan entre sí y con la experiencia.
- Toda propuesta de sistematización llevará a la comprensión dialéctica de la realidad y a su transformación.
- Los conocimientos no surgen espontáneamente. Es necesario contar con un método.
- El método propuesto para la sistematización respetará la lógica del procesamiento de la práctica.
- La sistematización revaloriza el rol del educador en tanto “hábil constructor de alternativas”
- Los productos de la sistematización se identificarán con los del conocimiento e interés emancipatorio (Habermas, 2011).
- Toda sistematización supone capacitación, evaluación, monitoreo, asesoramiento y comunicación de los resultados.
- La sistematización es una tarea colectiva de reflexión – producción – acción.
- La sistematización planteará una relación estrecha entre las siguientes cuestiones:



- La metasisematización es un aporte invaluable para el mejoramiento de las prácticas de sistematización.

La tarea de sistematización de la práctica docente se lleva a cabo en el marco de métodos, técnicas e instrumentos de relevamiento y recuperación de la información y experiencias que habitualmente, se utilizan en las Ciencias Sociales.

Tanto el método de la observación como el de la entrevista ofrecen técnicas e instrumentos útiles para este proceso. Es importante tener en cuenta la necesidad de efectuar una selección apropiada de los mismos en atención a los propósitos perseguidos.

La elaboración de los instrumentos que se utilizarán en el proceso de sistematización puede ser un motivo de capacitación y/o perfeccionamiento para los participantes. Habitualmente, se utilizan listas de cotejo, guías de entrevistas o cuestionarios. El estudio de casos, las historias de vida, los registros anecdóticos, los diarios o registros de campo, las grabaciones y el video constituyen herramientas insustituibles para los enfoques de tipo cualitativo y etnográficos.

Las técnicas participativas aplicadas a la Educación Popular y, del mismo modo, las dinámicas de grupo realizan una contribución importante tanto para la dinamización de la tarea de sistematización como para la optimización del relevamiento de información en cada una de las diferentes instancias del proceso.

Los recursos informáticos también brindan un aporte indiscutido facilitando el procesamiento de datos y comunicación de resultados.

Merece una consideración especial en esta propuesta metodológica el rol asignado al asesor. Éste es un actor clave a lo largo del proceso de sistematización. Representa la mirada externa que cuestiona e incentiva al grupo a la explicitación de los elementos constitutivos de la experiencia a sistematizar. Asimismo, contribuye a la toma de conciencia, en los participantes de los procesos vividos durante su desarrollo.

Otro aspecto importante para destacar se refiere a la validez de los productos de la sistematización, siendo éste uno de los criterios empleados para juzgar la calidad de la misma.

La validez de los productos se deriva de la utilidad y pertinencia que los mismos poseen para orientar con eficacia las futuras prácticas docentes de los educadores de jóvenes y adultos.

Conclusión

La sistematización de la práctica nos aporta valiosos elementos tanto teóricos como metodológicos útiles para llevar a cabo el análisis de la práctica profesional y de la práctica docente con el fin de llegar a una transformación de la misma a partir del ejercicio constante y cotidiano de la reflexión.

El aporte de Iovanovich, es integral, pues retoma de alguna manera los elementos que le resultan útiles de las diferentes propuestas para llevar a cabo la sistematización en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos.

¹¹⁶Conjunto de aprendizajes logrados en la práctica docente propiamente dicha y en el proceso de sistematización.



Referencias Bibliográficas

- GHISO, A. (1999) De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de prácticas en América Latina.* # 16 P. 5 – 12
- GHISO, A. (1992): "Educación Popular: lo alternativo de la propuesta". (en: *Alfabetización y Educación Popular.* Medellín, F. A. A. L.).
- HABERMAS, J. (2011) *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos.* Madrid: Cátedra
- IOVANOVIĆ, M. S/F La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos *Revista Iberoamericana de Educación.* <http://www.rieoei.org/deloslectores/624iovanovich.PDF>, consultado el 18 de septiembre de 2012.
- JARA, O. (1994) *Para sistematizar experiencias.* México: Alforja.
- JIMÉNEZ, L. (2001) *Semillero de sistematización. Grupo de docentes.* Perú: Fundación
- SANDOVAL, A. (2001) *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social.* Argentina: Espacio Editorial.

Reseña Curricular de la autoría

Guadalupe Villalobos Monroy es Dra. En Pedagogía, investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, ha realizado trabajos de investigación sobre flexibilidad curricular, formación y práctica educativa, trayectorias vitales de egresados, entre otras. Su línea de investigación en la actualidad es Pedagogía vincular e Hipnopedagogía. Entre sus más recientes publicaciones destacan:

La carrera de Psicología en la región centro sur de la ANUIES: formación, competencias profesionales e inserción laboral. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Educación de la niñez en valores para la convivencia. Libro digital en lulu.com.

Agencias internacionales y financiamiento de la educación superior en México. México: Ediciones e.ikon digital.

René Pedroza Flores es Dr. En Ciencias Sociales con especialidad en educación, investigador del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, ha realizado trabajos de investigación sobre formación y competencias profesionales, diseño y evaluación curricular, Flexibilidad y organización universitaria y práctica educativa, entre otras. Su línea de investigación en la actualidad es Pedagogía vincular e Hipnopedagogía. Entre sus más recientes publicaciones destacan:

La investigación-acción en la práctica educativa reflexiva. México: Ediciones e.ikon digital.

Responsabilidad social de la universidad, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina. México: UDUAL-UAEM.



LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LOS POSTGRADOS UNIVERSITARIOS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Ferreiro Basurto, Virginia

Dpto. de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de las Islas Baleares. Carretera de Valldemossa, km. 7.5, 07122, Palma, ESPAÑA. *virginia.ferreiro@uib.es*

Ferrer Pérez, Victoria A.

Dpto. de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de las Islas Baleares. Carretera de Valldemossa, km. 7.5, 07122, Palma, ESPAÑA.

Navarro Guzmán, Capilla

Dpto. de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de las Islas Baleares. Carretera de Valldemossa, km. 7.5, 07122, Palma, ESPAÑA.

Bosch Fiol, Esperanza

Dpto. de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de las Islas Baleares. Carretera de Valldemossa, km. 7.5, 07122, Palma, ESPAÑA.

Resumen: A partir de la Declaración de Bolonia¹¹⁷ de 1999 se nos presenta un antes y un después en materia de Educación. La incorporación del sistema educativo español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha hecho necesaria la reestructuración de los estudios universitarios y la elaboración de nuevos planes de estudios para las diferentes titulaciones de grado y de postgrado, como bien se refleja en la legislación vigente.

A su vez, vivimos un momento en el que no es suficiente recoger la necesidad y obligatoriedad de llevar a cabo esta serie de reprogramaciones académicas en Educación Superior. Nos encontramos con una legislación donde no sólo se apuesta por una formación puramente laboral, sino que se fomenta la incorporación, entre el alumnado universitario, de principios y valores respetuosos y sensibilizados con los Derechos Humanos. Como se recoge a nivel legal, los objetivos de los nuevos planes de estudio deberán asegurar la incorporación del respeto y cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Es a partir de estas dos premisas que se diseña y planifica un Máster Oficial de Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Universidad de las Islas Baleares (a partir de ahora UIB), activo desde el curso académico 2009-2010 y que pasaremos a presentar en este trabajo.

Palabras Clave: Máster Oficial, estudios de género, políticas de igualdad, prevención de la violencia de género.

¹¹⁷ <http://www.eees.es/es/home>



Introducción

Como ya hemos remarcado en nuestro resumen, con este trabajo se pretende presentar y dar a conocer el resultado de la confluencia entre los nuevos planes de estudios oficiales de postgrado de la UIB adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con los estudios de género y su ya larga trayectoria en las universidades españolas. La puesta en vigor de la nueva Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, dará paso al diseño y elaboración de nuevos planes de estudios Oficiales de Postgrado por parte de las Universidades Españolas siguiendo la normativa marcada para lograr cumplir con las directrices generales marcadas por del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y que tanto se ansía. En este trabajo, más concretamente, nos centraremos en presentar el Máster de Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género de la UIB, que como bien especifica el título, basa su plan formativo en conocimientos y contenidos relacionados con la igualdad entre géneros y la prevención de la violencia contra las mujeres.

Desde el campo de la investigación no podemos obviar que los estudios de género llegaron a las universidades españolas en la década de 1970 y que la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM), que inició su actividad en 1987, presentaba entre sus objetivos desarrollar los Estudios de las Mujeres en las universidades y coordinar a institutos, seminarios y centros de estudios del territorio español, aglutinando a quienes impartiesen docencia e investigasen desde una perspectiva de género. Los resultados de estos se ven reflejados en el surgimiento de diferentes grupos de investigación de universidades españolas, que dedican sus líneas de investigación a los estudios de género y que han realizado importantes y relevantes aportaciones vinculadas con el principio de igualdad de oportunidades¹¹⁸ y la violencia de género. La producción científica que se ha ido generando alrededor de estos estudios, ha consolidado resultados de tipo cualitativos y cuantitativos muy destacados para la fundamentación de marcos históricos, conceptuales, legislativos, interventivos y preventivos en el campo de los estudios de género, ayudando, de este modo, a la homogeneización de los significados de aquellos conceptos claves. Asimismo, se consigue facilitar un entendimiento y asentamiento correcto para el establecimiento de un marco teórico de base científica rigurosa y sólida.

En relación con estas cuestiones, cabe recordar que según el Vocabulario para la igualdad¹¹⁹ se define la igualdad de oportunidades como *la necesidad de corregir las desigualdades que existen entre hombres y mujeres en la sociedad. Constituye la garantía de que mujeres y hombres puedan participar en diferentes esferas (económica, política, participación social, de toma de decisión) y actividades (educación, formación y empleo) sobre bases de igualdad*. Las oportunidades y recursos que ofrece nuestra sociedad no siempre son los mismos para hombres y mujeres, dejando al descubierto claras desigualdades y situaciones discriminatorias por razón de género patentes en cualquiera de las esferas de nuestro sistema social, incluyendo entre estas realidades a las mujeres víctimas de la violencia de género. En la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres¹²⁰ de 1993 se definió este concepto como *todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada*.

¹¹⁸ Principio de igualdad de oportunidades, según la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres: El principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres supone la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo, y, especialmente, las derivadas de la maternidad, la asunción de obligaciones familiares y el estado civil.

¹¹⁹ Amorós, C. (2007). Vocabulario para la igualdad. Palabras y conceptos Cleve en el vocabulario de la igualdad. Disponible en <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1301>

¹²⁰ Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres (1993). Resolución de la Asamblea General 48/104, ONU, 1994. Disponible en [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridocda.nsf/\(Symbol\)/A.RES.48.104.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridocda.nsf/(Symbol)/A.RES.48.104.Sp?Opendocument)



Por lo que se refiere al plano profesional, tanto la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, como la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres consagran no sólo la necesidad de profesionales formados/as en el ámbito de la igualdad de género y la violencia contra las mujeres y su prevención, sino la necesidad de desarrollar nuevos perfiles profesionales (o reforzar la presencia de los ya existentes, como sería el caso de las/os agentes de igualdad de oportunidades) que puedan llevar a cabo las diferentes actuaciones que prevén dichas leyes.

Desde esta realidad educativa, social y profesional, y en el marco de la ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, y de la nueva ordenación de los estudios universitarios (en grados y másters) definida por el EEES, un equipo de profesoras de la Universidad de las Islas Baleares y pertenecientes al Grupo de Investigación Estudios de Género iniciamos el diseño y elaboración de un plan de estudios oficial de postgrado adaptado a las nuevas premisas europeas e incorporando como eje vertebrador de conocimientos de este Máster las políticas de igualdad y la violencia de género.

Seguidamente y a lo largo de este trabajo, empezaremos repasando la normativa vigente que ha dado soporte legal a la aparición de este Máster en políticas de igualdad y prevención de la violencia de género; así como, a la presentación más detallada de las características generales que componen el plan formativo de esta titulación de postgrado.

Marco legislativo vigente en materia de igualdad de oportunidades y violencia de género en el ámbito universitario.

Como ya hemos comentado con anterioridad, la incorporación del sistema educativo español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha hecho necesaria tanto la reestructuración de los estudios universitarios como la elaboración de nuevos planes de estudio para las diferentes titulaciones de grado y postgrado. La oportunidad y viabilidad estratégica de este Máster y su conexión con el entorno vienen avaladas por el marco legislativo actual, tanto a nivel estatal como a nivel autonómico. Empezando a destacar el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007) que marcó las directrices a seguir en la elaboración de estos nuevos planes de estudio e incluyó toda una serie de novedades, entre ellas, el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres que, en el marco de la comunidad universitaria había quedado explícitamente incorporado en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007).

A tal efecto, las directrices de la ANECA para la elaboración de los nuevos planes de estudio especificaron tres ámbitos concretos para los cuales es fundamental marcar pautas e introducir aspectos hasta ahora no presentes relativos a la incorporación de este principio.

A continuación, pasaremos a destacar algunos de los artículos y apartados que hacen referencia a la incorporación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la Educación Superior Española a nivel estatal y autonómico.



A nivel estatal:

- LEY ORGÁNICA 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

En su artículo 4, *Principios y valores del sistema educativo*, señala:

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

En su artículo 7, *Formación inicial y permanente del profesorado*, señala:

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

En su artículo 15, *Sensibilización y formación*, señala:

3. Las Administraciones educativas competentes asegurarán que en los ámbitos curriculares de las licenciaturas y diplomaturas, y en los programas de especialización de las profesiones sociosanitarias, se incorporen contenidos dirigidos a la capacitación para la prevención, la detección precoz, intervención y apoyo a las víctimas de esta forma de violencia.

- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, señala lo siguiente:

Artículo 23. *La educación para la igualdad de mujeres y hombres.*

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.



Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación.

1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:

a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.

e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La creación de postgrados específicos.

c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

A nivel de nuestra comunidad autónoma, la “LLEI 12/2006 de 20 de setembre per a la dona”, en su artículo 12 relativo a la Promoción en la universidad de la igualdad de oportunidades dice “A aquest efecte, les administracions públiques, dins l'àmbit de les seves respectives competències, han de



subscriure convenis de col·laboració amb les universitats per fomentar la creació de càtedres i projectes docents o d'investigació i innovació, amb un enfocament de gènere". Y dentro del capítulo VI, dedicado a la violencia contra las mujeres, el artículo 40 sobre prevención de esta violencia señala *"En l'àmbit de les seves competències i amb l'objectiu d'eradicar la violència contra les dones, les administracions públiques han d'establir mesures per prevenir la violència de gènere, tot promovent la investigació de les causes que la produeixen, duent a terme campanyes de sensibilització, potenciant la formació específica dels diferents professionals i oferint gratuïtament programes de mediació familiar especialitzada per resoldre els conflictes que puguin sorgir en situacions de crisi o de ruptura familiar".*

A partir, de aquí el Máster Oficial en Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género de la UIB nace de la necesidad, reconocida por este marco normativo, de ofrecer una formación de postgrado complementaria en materia de políticas de igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres, particularmente destinada al alumnado de ciertas titulaciones más sociales y jurídicas, en razón de su desempeño profesional posterior.

Por tanto, la oportunidad estratégica y la conexión con el entorno social y con las necesidades formativas de los/as futuros/as profesionales viene determinada por el marco legislativo actual.

Presentación y descripción de los componentes pedagógicos del Máster

El Máster en Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género, perteneciente a la rama de las ciencias sociales y jurídicas de la universidad de las islas Baleares, fue verificado por la Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación¹²¹ (ANECA) en el 2009 bajo el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

Tras la impartición del Máster durante tres ediciones consecutiva y para poder adaptar esta titulación a las nuevas modificaciones de la normativa del Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, (por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre), y a los artículos 42 y 50 del Acuerdo normativo 9386/2010 de la Universidad de las Islas Baleares, así como poder ofrecer, a su vez, una mayor oferta de optatividad y reajuste en la distribución de créditos, en el 2012 se llevó a cabo una modificación en el plan de estudios del Máster, quedando sistematizado de la siguiente manera:

Distribución de créditos ofertados	
Asignaturas Obligatorias	39 ECTS
Materias Optativas	25 ECTS (se deben cursar 10 ECTS)
Prácticas externas	5 ECTS
Trabajo Fin de Master (TFM)	6 ECTS
Total	60 ECTS (de 74 ECTS Ofertados)

Esta titulación responde a un tipo de enseñanza mixta, compaginando la modalidad presencial con la modalidad no presencial o virtual, con el soporte informático de la plataforma educativa virtual Moodle gestionada por el Servicio de CampusExtens de la UIB, ofreciendo un servicio de enseñanza flexible y a distancia que incorpora el uso de la telemática en el sistema educativo universitario.

El Máster en cuestión fue propuesto por el Departamento de Psicología de la UIB, y en él participan y se ven representadas diferentes unidades departamentales de la universidad de las Islas Baleares como son: el Departamento de Derecho Social, el Departamento de Filología Española, Moderna y

¹²¹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) <http://www.aneca.es/>



Latina, y por último el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación (PAPE), otorgando, de este modo, un carácter interdepartamental al plan de estudios.

A continuación pasaremos a presentar los aspectos más generales que conforman el Máster en Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género empezando a recordar que el objetivo general de este postgrado se centra en ofrecer una formación que permita a las futuras personas tituladas desarrollar su trabajo en políticas de igualdad y/o prevención de la violencia de género en el marco legislativo actual (como ya hemos visto anteriormente) ofreciéndoles las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para ello. Logrando, de este modo, dos perfiles profesionales concretos, por una parte, una persona experta en políticas de igualdad que diseñe, dirija, coordine, dinamice, implemente, gestione y evalúe planes, programas, proyectos y campañas de actuación referidos a la igualdad de oportunidades en diferentes áreas y escenarios profesionales. Y por otra parte, una persona experta en prevención de la violencia de género diseñe, dirija, coordine, dinamice, implemente, gestione y evalúa planes, programas, proyectos y campañas de actuación referidos a la prevención y/o erradicación de la violencia de género en diferentes áreas y escenarios profesionales.

Esta titulación, a su vez, engloba un conjunto de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes recogidas en forma de competencias que deberán ser adquiridas por el alumnado a lo largo del curso académico. Estas competencias han sido agrupadas en base a la clasificación propuesta por Bunk (1994), según la cual los contenidos de las competencias se estructuran bajo la noción global e indivisible de competencia de acción, clasificándolas en torno a los siguientes grupos: Competencia técnica, Competencia metodológica, Competencia social y Competencia participativa. A continuación hemos seleccionado algunas de las competencias que se trabajan y desarrollan en este postgrado siguiendo la agrupación de Bunk (1994):

Competencias técnicas (Saber/saber aprender):

- Desarrollar la capacidad para analizar la realidad desde una perspectiva crítica, incorporando el enfoque de género.
- Conocer los aspectos histórico-antropológicos, socioeconómicos, psicosociales y biológicos del binomio sexo-género y los político-legislativos que afectan al principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Conocer las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las instituciones, organizaciones y entidades públicas y privadas que las desarrollan a nivel local, nacional e internacional.
- Conocer las metodologías, técnicas de intervención y evaluación aplicables en la consecución de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y de la violencia de género.
- Identificar contextos de intervención para la implementación de acciones positivas y de la transversalidad de género.
- Capacidad de desarrollar posturas críticas que permitan al alumnado replantearse los mecanismos que determinan los procesos de construcción identitaria en el mundo contemporáneo y las estrategias textuales utilizadas para reforzarlos o subvertirlos



Competencias metodológicas (Saber hacer):

- Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y de adaptarse a situaciones y contextos distintos, transfiriendo aprendizajes.
- Capacidad para identificar y resolver problemas.
- Desarrollar la capacidad para diseñar, implementar, gestionar y evaluar programas, proyectos y recursos (materiales y humanos) tendentes a potenciar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y violencia de género.
- Conocer y manejar las tecnologías de información y comunicación (TIC) relativas al ámbito de estudio y desarrollo profesional.

Competencias sociales (Saber estar):

- Capacidad de comunicación oral y escrita (redacción de informes o documentos).
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales habilidosas y comunicarse asertivamente.
- Capacidad para compartir conocimientos, recursos e ideas con personas expertas y no expertas en el tema.
- Capacidad para elaborar informes orales y escritos.
- Capacidad para trabajar en equipo, coordinar actuaciones y colaborar eficazmente con otros/as, incluyendo equipos interdisciplinares.

Competencias participativas (Saber ser/ hacer saber):

- Capacidad para actuar de manera crítica y responsable.
- Capacidad para asumir responsabilidades y de autocrítica, sabiendo valorar la propia actuación personal y conociendo las propias competencias y limitaciones.
- Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según estándares de la profesión.
- Desarrollar un compromiso ético y social, mostrando sensibilidad hacia los problemas de las personas y las comunidades y reconocimiento la diversidad y la multiculturalidad.

Seguidamente presentamos una relación en forma de esquema general donde se puede apreciar los diferentes módulos y asignaturas que forman el plan de estudios de esta titulación, así como la carga de créditos y la obligatoriedad u optatividad de las asignaturas:



MÓDULO	ASIGNATURA	ECTS	OBLIGATORIA/ OPTATIVA
Fundamentos teóricos y metodológicos	Marco conceptual en los estudios de género	3	Obligatoria
	Métodos y técnicas de investigación social	5	Obligatoria
	Recursos para el desarrollo de políticas de igualdad (semipresencial)	3	Obligatoria
	Desarrollo de las mujeres y diversidad cultural (a distancia)	3	Obligatoria
Aspectos legislativos de la violencia de género	La igualdad y la prevención de la violencia de género en el Derecho	5	Obligatoria
	Derecho penal y violencia de género	5	Obligatoria
Aspectos psicosociales de la violencia de género	Violencia contra las mujeres: análisis, prevención e intervención	5	Obligatoria
	Salud desde una perspectiva de género: consecuencias de la violencia y las situaciones de riesgo	5	Obligatoria
	Políticas de igualdad como estrategias de prevención de la violencia y de logro de equidad	5	Obligatoria
Políticas de igualdad aplicadas a los diferentes ámbitos	Género y educación del talento y la sobredotación	5	Optativa
	Género, trabajo y formación	5	Optativa
	Trastornos mentales y enfermedad no psiquiátrica	5	Optativa
	La violencia simbólica desde una perspectiva de género	5	Optativa
Proyecto fin de máster	Ejecución del proyecto fin de máster	5	Obligatorio
Prácticas externas		5	Obligatorio

Respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje seguida en esta titulación cabe decir que se basa en una serie de estrategias y técnicas de enseñanza que fomentan un proceso de aprendizaje íntegramente significativo, donde se combinan estrategias de aprendizaje individualistas y cooperativistas que se ven reflejadas a la hora de planificar cada una de las sesiones que conforman el cronograma del curso. Se promueve una participación activa y de espíritu crítico entre el alumnado, capaz de aplicar la fundamentación teórica a la parte más práctica. Para ello, se trabaja con un conjunto de actividades diseñadas específicamente para la adquisición de las competencias de cada una de las asignaturas del Máster. El trabajo autónomo, tanto a nivel individual como grupal, por parte del alumnado es primordial para la asimilación de los contenidos y su posterior aprendizaje.

Los criterios de evaluación que determinarán si el proceso de aprendizaje del alumnado del Máster ha sido exitoso se verán pautados por la adquisición de las siguientes capacitaciones:

- Analizar la realidad y la información desde una perspectiva crítica, incorporando el enfoque de género.
- Comprender el significado y alcance del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y de las políticas de igualdad y sus implicaciones prácticas en los diferentes contextos.
- Conocer y aplicar las metodologías, técnicas de intervención y evaluación en la consecución de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los diferentes contextos.
- Comprender el significado y alcance de la violencia de género y sus causas.



- Conocer y aplicar metodologías, técnicas de intervención y evaluación aplicables a la prevención, estudio y manejo psicosocial de la violencia de género.
- Conocer y manejar adecuadamente los principales canales de información en relación con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la violencia de género.
- Analizar los discursos y modelos políticos que determinan la exclusión, inclusión e institucionalización de las identidades diferenciales (género, clase, raza, etnia, identidad sexual, etc.) en distintas sociedades.
- Desarrollar posturas críticas para replantearse los mecanismos que determinan los procesos de construcción identitaria en el mundo contemporáneo y las estrategias textuales utilizadas para reforzarlos o subvertirlos
- Diseñar, implementar, gestionar y evaluar programas, proyectos y recursos (materiales y humanos) tendentes a potenciar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y a erradicar y manejar las consecuencias de la violencia de género.

Finalmente, cabe comentar que hasta la fecha se ha impartido 3 ediciones del mencionado máster en las cuáles se han titulado un total de 30 personas (3 chicos y 27 chicas). No disponemos aún de información sobre la posible inserción profesional de las personas tituladas pero sí de los informes elaborados desde el SEQUA (Servicio de Estadística y Calidad Universitaria de la UIB) que indican el elevado grado de satisfacción de nuestro alumnado en general con esta titulación y con la preparación que les ofrecen. Cabe sin embargo, seguir trabajando para disponer de más información al respecto que nos permita hacer una evaluación en profundidad del trabajo realizado y de los logros alcanzados.

Referencias Bibliográficas

- COMISIÓN EUROPEA (1998). *100 palabras para la igualdad. Glosario de términos relativos a la igualdad entre mujeres y hombres*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- HERNÁNDEZ, ITZIAR, MEDIA, IRANTZU Y LÓPEZ, AINOA (2006). *Las mujeres en las conferencias mundiales: de lo local a lo global*. Bilbao: Hegoa. Instituto de estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Disponible en: http://www.hegoa.ehu.es/es/sensibilizacion/material_didactico_de_sensibilizacion
- INSTITUTO D ELA MUJER Y UNIDAD MUJER Y CIENCIAS (2006). *I Congreso: los estudios de las mujeres, feministas y de género en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Instituto de la Mujer y la Unidad de Mujer y Ciencias. CD ROM.
- LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: ed. Horas y horas.
- SECRETARIA CONFEDERAL DE LA MUJER Y GABINETE JURÍDICO CONFEDERAL DE CC.OO. (2007). *Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Madrid: Secretaría Confederal de la Mujer de CC.OO

Reseña Curricular de la autoría

Esperanza Bosch Fiol es Doctora en Psicología y Titular de Universidad del Departamento de Psicología de la UIB. Investigadora Principal (IP) del Grupo de Investigación de Estudios de Género de la UIB. Directora y docente del Máster de Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género de la UIB. Directora de la Oficina para la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de la UIB.



Victoria Ferrer Pérez es Doctora en Psicología y Titular de Universidad del Departamento de Psicología de la UIB. Miembro del Grupo de Investigación de Estudios de Género de la UIB. Coordinadora académica y docente del Máster de Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género de la UIB. Responsable del área de género de la Oficina para la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de la UIB.

Capilla Navarro Guzmán es Doctora en Psicología y Profesora ayudante doctor Universidad del Departamento de Psicología de la UIB. Miembro del Grupo de Investigación de Estudios de Género de la UIB. Coordinadora académica y docente del Máster de Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género de la UIB.

Virginia Ferreiro Basurto es licenciada en pedagogía por la Universitat de les Illes Balears. Técnica del Grupo de Investigación de Estudios de Género de la UIB. Coordinadora técnica y docente del Máster de Políticas de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género de la UIB.



LECXIT: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LECTURA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y NO UNIVERSITARIOS

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Selfa Sastre, Moisés

Dpto. de Didácticas Específicas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida.
Avinguda de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida, ESPAÑA *mselfa@didesp.udl.cat*

Resumen: LECXIT (www.lectura.cat) es un programa de impulso a la lectura en escuelas públicas de Cataluña promovido por la Fundación "la Caixa", el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña y la Fundación Jaume Bofill. Su objetivo es mejorar la capacidad lectora y desarrollar estrategias de comprensión lectora en aquellos estudiantes que presentan dificultades en estas habilidades lingüísticas. Actualmente, LECXIT está implantando en 10 escuelas de Cataluña de las cuales dos están situadas en la ciudad de Lleida. Este programa se lleva a cabo gracias a un conjunto de voluntarios que acuden a estas escuelas con la finalidad de ayudar a mejorar la lectura en estudiantes que lo precisen. Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida colaboramos con el Programa LECXIT estimulando a nuestros estudiantes de Didáctica de la Lengua a ser voluntarios de LECXIT. La finalidad es que hagan una práctica real de los conceptos de lectura y estrategias de lectura que desarrollamos y explicamos en las aulas de Grado de Educación Primaria.

Palabras Clave: LECXIT, Lectura, Competencia Lectora, Estrategias de Lectura.



¿Qué es LECXIT? Un programa para el desarrollo de la lectura

LECXIT (www.lectura.cat) es un programa de mejora de la lectura y la comprensión lectora de textos básicamente escritos y que tiene como objetivo el éxito educativo en el sentido global de este concepto. Se trata de una iniciativa promovida por la Fundación "la Caixa", el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y la Fundación Jaume Bofill. Su objetivo último es mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes de Educación Primaria, en especial su competencia lectora, mediante la implicación de toda la comunidad escolar y no escolar. En Cataluña, aproximadamente uno de cada cinco niños de primaria tiene un nivel de comprensión lectora bajo (un 22% según las pruebas de competencias básicas de la Generalitat y un 14% según las pruebas PISA 2009). Diferentes estudios han demostrado que las dificultades en comprensión lectora pueden dificultar el aprendizaje en todas las materias provocando, de este modo, desaliento y el abandono de los estudios (González Portal, 2000).

LECXIT parte de la premisa que practicando la lectura y la comprensión de textos los estudiantes podrán entender mejor lo que leen y así progresar en todas las materias. A través del diálogo sobre aquello que se ha leído, el discente desarrollará sus propias estrategias de comprensión. A la vez, se quiere implicar a toda la comunidad en la educación de los estudiantes, haciendo partícipes a todas las personas del entorno en aquello que pasa en la escuela. El voluntario/aria será un referente para este estudiante, una persona de confianza con quien pasa buenos ratos leyendo.

La tarea de voluntarios/arias es capital para el desarrollo del programa. LECXIT no existiría sin la participación de voluntarios que disponen su tiempo para acudir a escuelas donde se desarrolla dicho programa. Desde la Facultad de Ciencias de la Educación (Área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura) de la Universidad de Lleida, trabajamos una competencia básica con nuestros estudiantes de Grado de Educación Primaria en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas que impartimos en 2º, 3º y 4º de Grado de Educación Primaria: cómo enseñar a leer y a entender lo que leen a estudiantes que están cursando la Educación Primaria y cuyas edades están comprendidas entre los 6 y 12 años. En este sentido, desde el curso escolar 2011-2012, entramos en contacto con la dirección del Programa LECXIT para que nuestros estudiantes universitarios pusiesen en práctica en escenarios educativos reales los conceptos teóricos que trabajábamos en clase y que estaban relacionados con la lectura y la enseñanza de esta habilidad lingüística.

Una vez establecidos estos contactos, se llevó a cabo una sesión de formación en nuestra Facultad con la finalidad de formar a los estudiantes que se ofrecieron como voluntarios para ser esos referentes de lectura comprensiva en las escuelas de la ciudad de Lleida donde se implantó el programa LECXIT. En concreto, estamos hablando de las escuelas públicas de Santa María de Gardeny y Joan XXIII.

La formación de los estudiantes por parte de expertos de LEXCIT abarcó cuatro aspectos importantes:

- Aprender a enseñar a leer para desarrollar buenos niveles de comprensión lectora, como especificaremos en el siguiente apartado de esta comunicación, y algunas pistas sobre cómo estructurar las sesiones de lectura.
- El papel de mentor, es decir, un conjunto de orientaciones sobre la relación con el niño. De lo que se trata es de ser un referente de lectura y confianza para desarrollar correctas estrategias de comprensión lectora.



- Propuestas de actividades que tendrán que ser adaptadas a los intereses del niño, pero que podían servir especialmente en las primeras sesiones cuando todavía no hay una confianza entre el niño/a con problemas de lectura y el voluntario.
- Selección de materiales de ficción y conocimientos dirigidos a alumnos de 4º de primaria. Estas actividades fueron elaboradas por Amalia Ramoneda Rimbau de la Biblioteca de la la Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Realizada la formación, nuestros estudiantes voluntarios de Grado de Educación Primaria fueron ya enviados a las escuelas citadas anteriormente una media de dos horas a la semana fuera del horario escolar. Las actividades ligadas a la lectura que desarrollaron son las que detallamos a continuación:

- Tutorías individuales entre voluntarios y niños: se trata de espacios de lectura y de conversación en que se mejora la capacidad lectora.
- Actividades grupales: dinámicas relacionadas con la lectura donde el trabajo en grupo y el aprendizaje compartido es clave.
- Actividades con la escuela: se plantea una relación dinámica con las escuelas para crear lazos pedagógicos y valorizar el aprendizaje escolar en este ámbito.
- Actividades con las familias: participación en talleres y sesiones de lectura en voz alta donde reciben materiales de apoyo.

La competencia lectora y las estrategias de comprensión lectora. Algunas consideraciones previas

La lectura y el desarrollo de una buena competencia lectora son dos de las tareas que los docentes de hoy en día contemplamos como básicas en la formación intelectual de nuestros discentes. Un buen lector es aquél que establece unas correctas estrategias de lectura con la finalidad de comprender el significado global y total de un texto.

La competencia lectora consiste, tal como propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en la comprensión y el uso de textos escritos, y en la reflexión personal sobre estos textos con el fin de lograr metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad. Por lo tanto, la lectura de textos como pueden ser los literarios y los no literarios es una de las claves para progresar en esta competencia.

Por otra parte, aprender a leer con criterio y provecho es un proceso cognitivo que exige una buena implicación personal. La lectura no es simplemente un procedimiento de repetición y reproducción. Es, sobre todo, un aprendizaje que implica un grado alto de comprensión de aquello que se quiere aprender y que se encuentra en un texto.

Para precisar más esta idea nos referiremos a dos cuestiones básicas:

- cuando hablamos de lectura, estamos hablando de un proceso vinculado a la decodificación y a la transformación del conocimiento;
- leer no es una capacidad que se adquiere de una sola vez en un momento determinado de la vida académica de un estudiante. Más bien al contrario, la lectura capacita al discente para interpretar textos cada vez más complejos y de mayor magnitud lingüística y literaria.



Llegados a este punto, podemos preguntarnos cómo se va construyendo esta competencia lectora y qué papel tiene la lectura de todo tipo de textos en la escuela para la formación de esta habilidad lingüística.

La competencia lectora se puede empezar a construir bien pronto mediante prácticas lectoras que creen lazos emocionales entre el estudiante y el texto que está leyendo. Si la lectura se refiere a aspectos de la vida cotidiana del discente y del mundo propio de la edad escolar en la cual se encuentra, más fácilmente tendrá sentido para este. Tanto es así, que esta competencia será progresivamente autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria. Y es en este sentido que la lectura de textos tiene que ayudar a representar en la mente del lector estudiante un mundo donde este sea el protagonista principal. En este sentido, la lectura, sin duda, facilita el gozo y el aprecio de un tipo de texto que ofrece la oportunidad de aprender a leer para divertirse y para simbolizar.

Pero a pesar de ser imprescindible el hecho de deleitarse con los textos, hay que establecer unas estrategias de lectura para que esta sea funcional y provechosa. La profesora Solé (1992) propone tres de estas estrategias que pueden ser perfectamente aplicables al trabajo que los voluntarios de LEXCIT desarrollan en las escuelas:

- dotar de finalidad personal la lectura y planificar la mejor manera de leer para alcanzar esta finalidad;
- inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo y comprobar la comprensión durante la lectura;
- elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y eventualmente ampliarla siempre que la tarea lo requiera.

Estrategias de lectura impulsadas desde el Programa LEXCIT. Tipos de textos: algunas sugerencias de trabajo

Cuando hablamos de estrategias de lectura, nos estamos refiriendo a la fusión de técnicas, métodos, procedimientos y recursos que se utilizan para regular la actividad lectora de los estudiantes y que permiten seleccionar, evaluar, persistir, modificar o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta o el objetivo propuesto. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje es más fructífero y efectivo. Una buena estrategia de enseñanza de lectura tiene en consideración la motivación y los intereses de los estudiantes, la utilización de recursos adecuados a la realidad de las situaciones de aprendizaje y que, además, es capaz de adaptarse a distintas situaciones ya que no se encuentra sujeta a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente.

Las estrategias que deben implementarse en programas de fomento de la comprensión lectora deben permitir la planificación de la tarea general de la lectura y su propia ubicación, motivación y disponibilidad ante esta habilidad lingüística. Así se facilitará la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persiguen. De este modo, desde el programa LEXCIT se implementan estrategias que permiten:

- comprender los propósitos explícitos e implícitos en la lectura;
- activar los conocimientos previos que del contenido del texto se tiene;
- dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial;



- comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación;
- evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo que de este se tiene;
- elaborar inferencias de diverso tipo así como interpretaciones, hipótesis y conclusiones de lo que se está leyendo.

Vista las estrategias, ¿con qué tipos de textos trabajan nuestros estudiantes de Grado voluntarios del programa LECXIT? No hay una tipología textual establecida, pero según los cursos académicos que se les asignen se echará mano de un tipo de discurso textual apropiado a la edad del discente. Huelga decir que dado que el programa LECXIT se impulsa en la Comunidad Autónoma de Cataluña, se utilizan tanto textos en lengua castellana como en lengua catalana si bien nosotros solo citaremos algunos de los textos empleados en lengua castellana.

Si hablamos en términos generales, para el Primer Ciclo de Primaria (1º y 2º) se utilizan textos narrativos los cuales permiten secuenciar los hechos, diferenciar los personajes e interpretar las intencionalidades o proyectos de los personajes:

Hubo una pobre viuda que vivía con su pequeña hija en un pueblecito de pescadores. La madre se dedicaba a coser redes, mientras que la hija iba a la playa a esperar a los hombres de mar, los que, como la querían mucho, siempre le obsequiaban algunos pescados. Un día en que, como de costumbre, la niña fue a la playa, encontró el mar tan alborotado que ningún bote había salido a pescar, por lo que se apenó pensando que no podría ayudar a su madre llevándole unos pescados. Sentada sobre una roca a la orilla del mar vio, de pronto, un bulto que era arrastrado por las aguas hacia la playa, la niña se metió en el agua para sacarlo, pero como pesaba mucho, corrió a casa para dar aviso a su mamá. Madre e hija volvieron a la orilla y entre las dos sacaron el bulto, lo abrieron llenas de ansiedad y, con gran sorpresa, advirtieron el llanto de una criatura, que...

Fragmento de *La Hija del mar*

También son útiles en esta etapa inicial de la escolaridad los textos descriptivos que ayudan a retener datos, establecer relaciones entre estos datos, diferenciar ideas principales de las secundarias e inferir significados:

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negros. [...] Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra.

Fragmento de *Platero y yo*

En el segundo ciclo de la Educación Primaria (3º y 4º), además de los narrativos y descriptivos, son apropiados los textos expositivos que facilitan el seguimiento de unas instrucciones, informan cómo son las realidades del mundo, ayudan a resumir y generalizar el contenido del texto y permiten establecer las primeras relaciones causa-efecto:

Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa. Existen 17 especies de pingüinos ...



Un tipo de texto expositivo característico de esta etapa obligatoria es el científico ya que permite establecer relaciones entre los elementos que en él se nombran y que ayudan al estudiante a formular hipótesis del estado, acción, suceso o verdad que se está exponiendo:

Un eclipse es el oscurecimiento de un cuerpo celeste producido por otro cuerpo celeste. Hay dos clases de eclipses que implican a la Tierra: los de Luna, o eclipses lunares, y los de Sol, o eclipses solares. Un eclipse lunar tiene lugar cuando la Tierra se encuentra entre el Sol y la Luna y su sombra oscurece la Luna. El eclipse solar se produce cuando la Luna se encuentra entre el Sol y la Tierra y su sombra se proyecta sobre la superficie terrestre.

Por último, además de todos los tipos de textos citados, para el tercer ciclo de la Educación Primaria (5º y 6º), los voluntarios de LECXIT trabajarán fundamentalmente con textos argumentativos con la finalidad de diferenciar hechos de opiniones y saber interpretar intencionalidades:

Las razas humanas no existen. Existe un género humano en el que están comprendidas los hombres y las mujeres; unas personas de color, altas o bajas, con aptitudes diferentes y variables. Y, luego, hay varias razas animales. La palabra raza no debe utilizarse para referirse a la diversidad humana. Ese concepto no tiene una base científica. Ha sido utilizado para exagerar los efectos de las diferencias aparentes, es decir, físicas. No nos debemos basar en las diferencias físicas, el color de la piel, la estatura, las facciones de la cara, para dividir a la humanidad de manera jerárquica, o sea, con estratos que indica que hay unos hombres situados a un nivel superior y otros a nivel inferior.

Fragmento de *Papa, ¿qué es el racismo?*

Es necesario volver a insistir que cada tipo de texto expuesto es el recomendado para cada uno de los ciclos de la Educación Primaria citados, si bien cada caso concreto es tratado individualmente y sin caer en el error de aplicar una tipología textual uniforme y cerrada para todos los estudiantes de un mismo ciclo de la Educación Primaria.

Primeros resultados

De la experiencia del programa LECXIT como una iniciativa para mejorar la lectura y la comprensión de textos, se tienen en la actualidad un conjunto de indicadores que demuestran que se trata de una iniciativa pedagógica que ofrece resultados positivos a corto plazo. Los que ofrecemos son fruto de las encuestas llevadas a cabo entre los voluntarios de LECXIT, los maestros tutores de las escuelas citadas y las familias de los estudiantes con dificultades de lectura. Estas encuestas se llevaron a cabo al finalizar el curso escolar 2011-2012. Los resultados obtenidos y que nos ha proporcionado la Fundació Jaume Bofill son los siguientes:

Evolución de la comprensión lectora según los tutores/as

Mayor interés y motivación hacia la lectura	31%
Mejor comprensión lectora	25%
Mejor fluidez en la lectura	25%
Mejoría general	6%
No se puede valorar de momento	6%
Mayor uso de la biblioteca	3%
Ningún cambio	3%

Además, el 91% de los tutores/as han constatado una mejora en las prácticas lectoras de sus estudiantes con dificultades de lectura.

Evolución de la comprensión lectora según los voluntarios de LECXIT



¿Cómo valora la evolución de la comprensión lectora en los estudiantes desde el inicio del Programa?

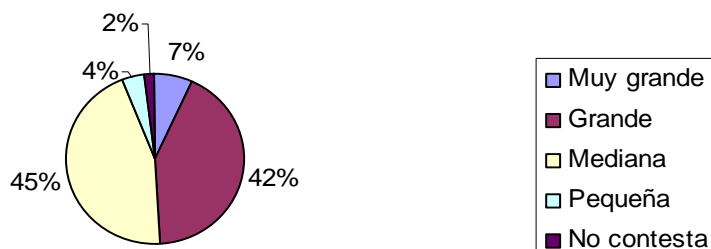


Gráfico 1

Evolución de la comprensión lectora según las familias

¿Cree que su hijo/a tiene más ganas de leer?

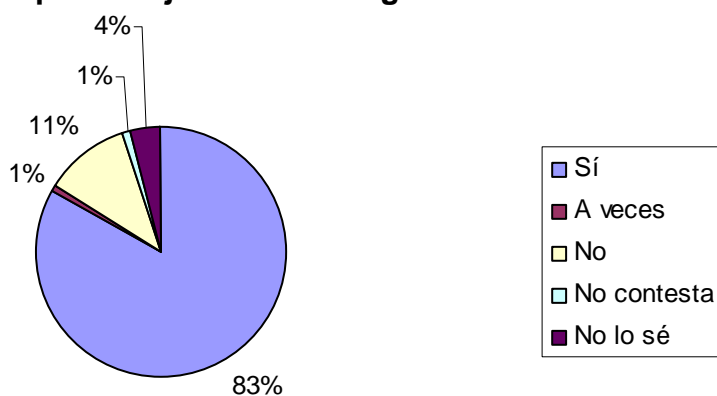


Gráfico 2

Además, el 85% de las familias considera que su hijo/a tiene más ganas de leer y el 94% que lee mejor.



Conclusiones

Con nuestros estudiantes de Grado voluntarios del programa LECXIT, tuvimos un conjunto de encuentros con la finalidad de evaluar tres aspectos: la experiencia pedagógica llevada a cabo, los conceptos de lectura y competencia lectora desde la práctica en las escuelas y qué estrategias de lectura habían resultado más satisfactorias en el proceso de la enseñanza de la lectura. De entre todas las ideas que fueron aflorando en estos encuentros, queremos destacar, a modo de conclusión, las siguientes:

- En primer lugar, se aprecia y constata un cambio de actitud hacia la lectura en aquellos estudiantes que presentan problemas en el desarrollo de esta habilidad lingüística. Cabe destacar la mejora en la autoestima al leer textos adecuados a su nivel de aprendizaje y la adquisición de una mayor seguridad que, consecuentemente, facilita una mayor fluidez en la lectura y una mejora en la comprensión de textos.
- En segundo lugar, nuestros estudiantes universitarios voluntarios constatan que la lectura no es solo una fuente de placer y de entretenimiento como se ha sostenido desde siempre en la escuela tradicional, sino que leer es una habilidad lingüística que como personas que somos nos lleva a conversar, a cohesionarnos socialmente, a escribir, a descubrir, a otorgar significados y transformar la información, a formar ciudadanos comprometidos, a gestionar las propias experiencias y, en definitiva, a ser.
- En tercer lugar, la competencia lectora no es una habilidad que se trabaja y adquiere exclusivamente en los primeros años de la escolarización, sino que la competencia lectora se entiende como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que cada individuo construye a lo largo de su vida, en contextos diversos, mediante la interacción con el entorno y con las comunidades donde participa.
- En este sentido, la competencia lectora consiste en comprender y utilizar los textos escritos, reflexionar e implicarse con ellos y alcanzar, de este modo, los objetivos propios de la lectura que conducirán al conocimiento y aprovechamiento del texto en cuestión.
- Por último, entre las estrategias y motivos de lectura que pueden implementarse en el aula de Educación Primaria para desarrollar una buena competencia lectora, destacaremos las siguientes: contextualizar y explicar por qué se lee un texto y no otro, actualizar los conocimientos previos del texto a leer, ayudar a los estudiantes a formular predicciones e hipótesis y proponer preguntas sobre el escenario, los personajes, los problemas, la acción y la resolución del contenido del texto.

Referencias Bibliográficas

- CASSANY, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113-132.
- BURON, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- CARNEY T. H. (1992). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Morata.
- Cassany (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- GARCIA, M. (1986). *Aprendizaje comprensión y retención de textos*. Madrid: ICE-UNEI.
- GONZÁLEZ PORTAL, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura: nuevas aportaciones en su diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Ediciones Morata.



- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills*. Recuperado en en <http://www.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Graó.
- SOLÉ, I. y SÁNCHEZ, E. (2009). Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 60-65.
- SOLÉ, I. y SÁNCHEZ, E. (2009). Sinergias en torno a la lectura: un reto y una necesidad. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 8-11.
- SOLÉ, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59.
- SOLÉ, I. (2009). Assessorament psicopedagògic a Catalunya. *Àmbits de Psicopedagogia*, 25, 10-15
- TOLCHINSKY, L: (2001). *Leer y escribir a través de currículum*. Barcelona: ICE.

Reseña Curricular de la autoría

Moisés Selfa Sastre es Doctor por la Universidad de Lleida (2000) y Licenciado en Filología Hispánica (1996). Pertenece al Departamento de Didácticas Específicas (Área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Su docencia está centrada en las asignaturas de esta área de conocimiento de los estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Sus líneas de investigación abarcan dos grandes campos: la didáctica de los géneros literarios para la Educación Infantil y Primaria y la didáctica de la lectura y la escritura. Participa con asiduidad en los Congresos Internacionales de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (2011, 2012). Entre sus últimas publicaciones destacamos "*La lectura y la competencia lectora: una propuesta de trabajo para estudiantes universitarios*" (*Quaderns digitals*, 2012) y "*Novelas actuales para la enseñanza del español como una L2*" (La investigación en didáctica de la lengua y de la literatura, 2011).



LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN PARA LA POBLACIÓN RECLUSA EXTRANJERA

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Novo-Corti, Isabel

Dpto. de Análisis Económico y Administración de Empresas, Facultad de Economía y Empresa, Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña, ESPAÑA
isabel.novo.corti@udc.es

Ramil-Díaz, María

Dpto. de Economía Aplicada II, Facultad de Economía y Empresa, Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña, ESPAÑA *maria.ramil@udc.es*

Barreiro-Gen, María

Dpto. de Análisis Económico y Administración de Empresas, Facultad de Economía y Empresa, Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña, ESPAÑA *maria.gen@udc.es*

Resumen: Los procesos de exclusión y de desigualdad no sólo son injustos para quienes los padecen, sino que son perversos para la sociedad en su conjunto, lo que hace que el interés por estas cuestiones aumente, ya que el bienestar y la sostenibilidad del sistema está en juego. Por eso es importante conocer los principales pilares de la inclusión y sobre cuál o cuáles de ellos es más efectivo actuar, dependiendo del colectivo para el cual se diseñe una determinada política social. Este trabajo se centra en un grupo en claro riesgo de exclusión: la población reclusa extranjera que cumple condena en las prisiones de Galicia (España). Utilizando un análisis estadístico de diferencia en medias con la prueba t se han detectado diferencias significativas en las percepciones de los reclusos extranjeros frente a los españoles, especialmente por lo que se refiere a los temas relativos a los procesos de formación en prisión, siendo su actitud más positiva. Tener en cuenta la existencia de estas diferencias permitiría diseñar políticas educativas específicas para favorecer su integración social y laboral.

Palabras Clave: Reclusos/as, nacionalidad, educación, inclusión social



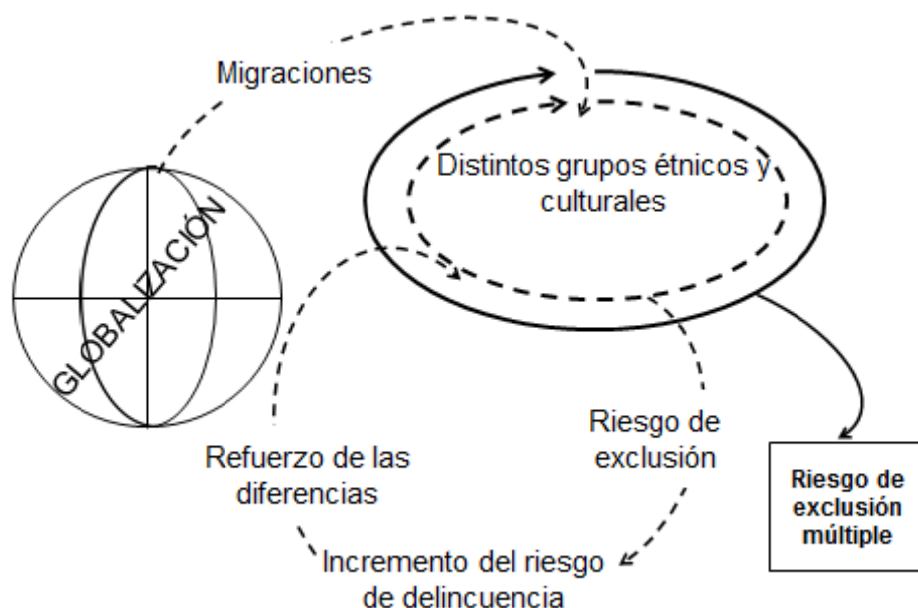
Introducción

Las sociedades avanzadas han apostado por un desarrollo social sostenible, que implica que todos los colectivos tienen su espacio. Para que dicha sociedad sea justa y propicie marcos de convivencia acordes con las características de calidad de vida, es necesario que la ciudadanía tenga la posibilidad de desarrollarse y cuente con capacidad de decisión (Barreiro-Gen, Novo-Corti y Varela-Candamio, 2012). La existencia de colectivos o grupos de personas que no encuentran su espacio dificulta el alcance de niveles de bienestar que permitan su perpetuación en el tiempo. Para asegurarla es necesario luchar contra niveles de desigualdad que traen consigo el desprecio, la marginación y cualquier forma de ciudadanía de "segunda clase" (Vila, 2002).

La globalización se caracteriza por relaciones e intercambios internacionales cada vez mayores. La movilidad de las personas es creciente, dando origen a sociedades más plurales, donde no es infrecuente la presencia de grupos culturales y étnicos minoritarios. Si las sociedades no poseen el suficiente grado de tolerancia y adaptabilidad, pueden originarse situaciones de riesgo de exclusión (Sen, 2000). Cuando los colectivos minoritarios, por la razón que sea, forman parte de algún otro grupo minoritario (ej. discapacitados, mayores, homosexuales, drogadictos, delincuentes, etc.), el riesgo de exclusión se multiplica y, en consecuencia, la sociedad puede ver amenazadas su estructura y su supervivencia.

El proceso de riesgo de exclusión múltiple que padecen los prisioneros extranjeros se recoge en la Figura 1, donde puede observarse que las migraciones ligadas al proceso de globalización generan grupos sociales que, por el mero hecho de estar formados por extranjeros, tienen unas características culturales (en ocasiones, además, étnicas) diferentes, vinculadas a la aparición de procesos de riesgo de exclusión, que aumentan el riesgo de caer en la marginalidad y/o delincuencia, acrecentando así las características que los diferencian del grupo de referencia. Esto supone la acumulación de motivos diferenciales que provocan la entrada en funcionamiento de un mecanismo de retroalimentación en el que los procesos de exclusión se refuerzan y se acrecientan. Es decir, la exclusión provoca delincuencia, que a su vez genera exclusión, y así sucesivamente.

Figura1: Proceso de riesgo de exclusión múltiple de la población reclusa extranjera



Fuente: Elaboración propia



Los pilares de la inclusión social

Este trabajo se refiere a la población reclusa en la región noroeste de España (nivel NUTS 2), con el objetivo de conocer sus peculiaridades de acuerdo con los países de procedencia; es decir, si existen diferencias según la nacionalidad en las actitudes y perspectivas futuras de los presos, información que permitirá mejorar el diseño de medidas de reinserción que reviertan la situación de exclusión múltiple que padece este colectivo. Para efectuar el análisis, hemos elaborado un cuestionario que hemos distribuido entre la población reclusa de los centros penitenciarios de la región.

La importancia de tener en cuenta las opiniones y percepciones del colectivo de los presos extranjeros está justificada por el elevado riesgo de exclusión social al que se enfrentan. Pero, además, debe tenerse en cuenta el importante peso que tienen en la población reclusa. Según el Ministerio del Interior (Gobierno de España), en 2011, el 35 por ciento de las personas privadas de libertad en prisiones españolas eran extranjeras. En los últimos años, la población no nacional, en términos absolutos, ha tendido a aumentar, aunque en 2011 ha disminuido. No obstante, dado que la población reclusa total también se ha reducido, los extranjeros suponen un porcentaje similar que el año anterior.

Por ello, nos hemos preguntado cómo afronta esta parte de la población reclusa su estancia en prisión, qué perspectivas de futuro tiene, y si sus percepciones y actitudes difieren o no de las de la población reclusa española. Para obtener información respecto a estos aspectos, hemos introducido en el cuestionario algunas preguntas sobre diferentes áreas de su vida relacionadas con sus posibilidades de inclusión.

La inclusión es una meta para todas las sociedades avanzadas. La lucha contra la exclusión social, en general, y contra la exclusión múltiple, en particular, se convierte en un objetivo primordial. De hecho, la Unión Europea la considera necesaria para conseguir un crecimiento sostenible e integrador (COM, 2010). Pero la inclusión no se puede lograr sin un buen conocimiento de los grupos a incluir.

Un modelo comúnmente aceptado (Subirats et al, 2003) sobre los pilares de la inclusión y que ha servido como base de esta investigación, indica que éstos son, fundamentalmente, la participación en la producción y en la creación de valor (en términos de utilidad social), la adscripción política y la ciudadanía (mediante la redistribución y el reconocimiento) y la adscripción cultural y la conexión con las redes sociales (mediante la reciprocidad). Una adaptación de este enfoque lo encontramos en Novo-Corti, Ramil-Díaz y Barreiro-Gen (2011), en el que se analizan distintas áreas que afectan directamente a la inclusión en el caso de la población reclusa:

En cuanto al área social-familiar, las redes sociales con las que cuente el/la recluso/a son muchas veces la única vía que tiene, por ejemplo, para acceder a un empleo, siendo éste uno de los mecanismos más importantes para lograr la inclusión. La carencia de estas redes complica sobremanera el proceso de adaptación, por lo que se necesita un intermediario que supla el vacío que deja la falta de apoyo familiar, como un "lazo" con la calle (Ribas, Almeda y Bodelón, 2005).

La familia de la persona encarcelada también se ve afectada por su internamiento en diferentes ámbitos. De hecho, la entrada y posterior estancia en prisión comporta un amplio conjunto de problemáticas de diferente orden, que afectan a las familias de estas personas, constituyendo una extensión social de la pena de privación de libertad (García, 2006). Surgen problemas de orden penitenciario, relacionados con el régimen de visitas, llamadas, correspondencia, traslados etc. Asimismo, pueden surgir conflictos económicos o laborales, si la economía de la familia empeora al ingresar uno de sus integrantes en prisión; problemas sanitarios, si la persona encarcelada padece



alguna enfermedad, sobre todo si se trata de alguna toxicomanía o tiene SIDA, así como problemas psicológicos o sociofamiliares, derivados de la ruptura o modificación del núcleo familiar.

Además, existe un factor primordial en este ámbito, sin el cual es imposible la inclusión, que es la visibilización ciudadana, es decir, la residencia legal. En el caso de los/as extranjeros/as, éstos/as suelen tener lejos a su familia y, en muchos casos, ésta desconoce su ingreso en prisión, por lo que deben enfrentarse solos/as a la situación. La población reclusa extranjera se encuentra con limitaciones en cuanto a su reagrupación familiar, y como sanción preferente se la expulsa del país, lo que hace más difícil que pueda iniciar rápidamente una vida normalizada cuando cumple su condena (Ribas *et al*, 2005).

El segundo pilar de la inclusión se centra en el ámbito económico-laboral. Salir de la cárcel con una fuente de ingresos legal, tal como un trabajo remunerado o una pensión, es determinante para la no reincidencia. Aquellos individuos que tienen buenas expectativas futuras en el mercado de trabajo reinciden menos, mientras que aquellos que tienen malas perspectivas laborales reinciden con mayor facilidad, sobre todo si tienen problemas de drogadicción (Entford, 2009).

Las dificultades que actualmente existen para conseguir un empleo se agravan cuando la persona que realiza la búsqueda pertenece a un grupo en riesgo de exclusión, como el integrado por quienes salen de prisión o están cumpliendo el tercer grado.

Los resultados obtenidos con algunos estudios muestran que haber estado en la cárcel es una dificultad añadida y perjudica las expectativas de trabajo (Apel y Sweeten, 2010), y la situación es aún más complicada para las personas que padecen exclusión múltiple, como sucede en el caso de los ex reclusos discapacitados o en el de las mujeres inmigrantes que son a la vez ex reclusas (Ribas *et al*, 2005). Además, reduce las rentas salariales. Algunos análisis muestran importantes divergencias en los salarios de las personas que han estado en prisión y las que no. Incluso con salarios similares antes del ingreso en un centro penitenciario, al abandonarlo las diferencias son palpables (Lyons y Pettit, 2011).

Por último, la base del tercer pilar de la inclusión está en el área educacional-formativa. De hecho, la educación es un prerrequisito para que la reinserción sea más fácil (Smerotkina, 2010). La educación inclusiva se ha mostrado como valiosa (Booth y Ainscow, 1998; Cabello y Ramos, 2009; Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009) tanto para el propio individuo como para la sociedad, pues contribuye a la consecución de la sostenibilidad social (Barton, 2009).

En el caso de las prisiones, dadas las características de la privación de libertad en un recinto cerrado y al margen de la sociedad, la educación no puede ser inclusiva en ese sentido concreto, ya que, obviamente, los reclusos no pueden acceder a sistemas educativos normalizados en el exterior. A pesar de ello, su carácter inclusivo puede manifestarse de otra manera. Por un lado, consiguiendo la máxima normalización posible en las aulas de los centros penitenciarios, acercando la educación en las prisiones a la impartida fuera de ellas. Pero, además, la educación en prisión actúa como promotora de la inclusión a través de la inserción laboral, ya que los reclusos que muestren mejor actitud hacia ella, se involucren más y la valoren en mayor medida tendrán acceso a un nivel educativo superior, que supone una mayor facilidad para encontrar empleo al recuperar la libertad.

Entre la población reclusa el porcentaje de analfabetismo con respecto al resto de la sociedad es elevado y, aun cuando los reclusos sepan leer y escribir, tienen bastantes dificultades para hacerlo porque no cuentan con hábitos de lectura y escritura (Bhatti, 2010). La formación que tengan, así como los cursos formativos que realicen en la cárcel, serán un punto a su favor para encontrar empleo al abandonarla. La implantación de los módulos de respeto es un intento de crear un



ambiente más distendido, que facilite la educación, ya que su objetivo es fomentar la actividad de los presos y los buenos modales (Cantero, 2010). De acuerdo con el Ministerio del Interior (2012), su finalidad es lograr un clima de convivencia entre los/as residentes, cuya participación en la vida, las tareas y las decisiones del módulo es fundamental, y se plasma a través de grupos de trabajo y comisiones de internos. En este tipo de módulos, las normas sociales son más estrictas y los/as internos/as pueden estar mucho menos tiempo ociosos/as.

Cuando un interno muestra buena conducta tiene la posibilidad de ser trasladado a un módulo de este tipo, lo que hace que le resulte más fácil intentar llevar una vida organizada en el centro penitenciario. Pero ha de tenerse en cuenta, sin embargo, que en el caso de las internas, su buen comportamiento no suele conducir al mismo resultado, ya que, debido al escaso porcentaje de la población reclusa que representan, es habitual que no existan más que uno o dos módulos destinados a ellas (Barreiro-Gen, Novo-Corti y Ramil-Díaz, 2011).

En todo caso, la puesta en práctica de políticas educativas en prisión no está exenta de dificultades. La labor desarrollada en las escuelas encuentra muchos obstáculos, ya que los reclusos pueden ingresar en prisión en cualquier época del año, alterando el curso académico lógico que se suele seguir. Esto, junto con la duración de la condena, los traslados a otras prisiones o los permisos, son trabas al desarrollo normalizado de las clases (Ministerio del Interior, 2006). Por otra parte, tampoco la situación es la más propicia para el estudio.

Además, a pesar de los buenos resultados que puedan derivarse de este tipo de iniciativas, es preciso superar la dificultad que surge en el momento en que el individuo abandona el centro penitenciario y quiere trasladar lo aprendido al contexto del que procede, puesto que las familias y su propio entorno tienen hábitos que suele resultar muy complicado cambiar.

Análisis empírico

Para realizar el trabajo de campo, fue necesario obtener las preceptivas autorizaciones nominales de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. De esta forma, hemos podido acceder personalmente a las prisiones para recoger la información.

Hemos pasado el cuestionario en los cinco centros penitenciarios (Bonxe, A Lama, Monterroso, Pereiro de Aguiar y Teixeiro) y los dos centros de inserción social (A Coruña y Vigo) con población reclusa en tercer grado existentes en Galicia, y hemos obtenido una muestra de 351 encuestados, de los cuales 227 tienen nacionalidad española y 124 son extranjeros, la mayoría de ellos procedentes de Sudamérica, el norte de África y el este de Europa.

El cuestionario está compuesto por dos partes, de las cuales, la primera, contiene preguntas de clasificación, tales como el centro penitenciario, sexo, edad, nacionalidad, estudios o delito por el que han ingresado en prisión, y la segunda se centra en el análisis de sus habilidades laborales, sus actitudes y sus perspectivas de futuro, a partir de unas afirmaciones respecto a las que deben manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo mediante una escala de Likert de 5 puntos, en la que el 1 indica la posición más en desacuerdo y el 5 la posición más de acuerdo.

Con los datos obtenidos, hemos intentado responder a la siguiente pregunta: ¿existen diferencias significativas entre los presos españoles y los extranjeros en cuanto a su forma de afrontar la pena de prisión, su actitud y sus perspectivas presentes y futuras en las diferentes áreas propuestas? De encontrar alguna diferencia, debería ser contemplada en el diseño de las políticas públicas que correspondan.



Para dar respuesta a esta cuestión, hemos comparado las medias de los dos grupos, mediante la prueba t de Student para muestras independientes. La variable de clasificación es la nacionalidad, por lo que se comparan las respuestas del grupo de españoles y el de extranjeros, para detectar posibles diferencias en las respuestas de ambos colectivos. Como paso previo al contraste t, debe efectuarse el test de Levene, que nos indica si es posible asumir varianzas iguales o si son diferentes.

A continuación, presentamos las preguntas en las que se han obtenido diferencias al comparar las medias de los dos grupos:

Con respecto a las variables de clasificación, encontramos diferencias en cuanto a la edad: la media de edad de la población reclusa extranjera es de 34 años, menor que la de los presos españoles, que es de 37 años. La edad media a la que se ha cometido el primer delito es superior, sin embargo, en el caso de los extranjeros, que es de 28 años, frente a los 22 años de la población reclusa de nacionalidad española.

Sin embargo, no hay diferencias significativas por lo que se refiere al estado civil o al número de hijos, que es sólo ligeramente superior en el caso de los extranjeros, que tienen, de media 1,42 hijos, frente a los 1,29 de los reclusos nacionales. Con respecto a la duración de la condena, en promedio, tampoco se observan diferencias significativas entre uno y otro grupo. En ambos casos está entre los 6 y los 7 años.

Analizamos ahora las respuestas agrupándolas por las áreas o esferas que hemos comentado anteriormente:

Con respecto al área socio-familiar, hemos detectado diferencias significativas en las medias de las preguntas recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1: Test t de igualdad de medias

Pregunta	Nacionalidad	N	Media	Estadístico t	Sig.	Diferencia de medias
¿Algún familiar tuyo ha estado en prisión?	Española	332	1,563	-6,550	0,000	-0,283
	Extranjera	117	1,846			
Cuando salga, mis amigos me aceptarán con normalidad y tendré su apoyo	Española	322	3,922	-2,480	0,014	-0,365
	Extranjera	108	4,287			
Mi familia y/o mis amigos han sido una mala influencia para mí	Española	318	2,283	2,085	0,038	0,367
	Extranjera	107	1,916			
Me siento capaz de llevar una vida social normal cuando salga de prisión	Española	326	4,518	-3,000	0,002	-0,276
	Extranjera	112	4,794			

El estadístico t de Student tiene asociada una probabilidad muy pequeña (inferior a 0,01) al analizar si los reclusos tienen más familiares en prisión. Los extranjeros cuentan, en promedio, con más familiares en la cárcel.



La población reclusa extranjera es más positiva en cuanto al recibimiento que tendrá en su entorno cuando abandone la prisión. Las diferencias más importantes las encontramos al preguntarles por la actitud que esperan de sus amigos cuando vuelvan a casa (3,92 de media de las respuestas de los españoles frente a 4,28 de los extranjeros). Asimismo, los reclusos extranjeros consideran en menor medida que su familia o amigos han sido una mala influencia para ellos, a pesar de que, como hemos señalado, cuentan con más familiares en prisión que los reclusos nacionales.

La visión más positiva de los extranjeros que comentábamos en la cuestión anterior, se repite al preguntarles si se sienten capaces de llevar una vida social normal al abandonar la prisión. Las preguntas con diferencias significativas en las cuestiones referidas al área económico-laboral se recogen en la Tabla 2.

La probabilidad asociada al estadístico t está por debajo del 5 por ciento cuando se comparan las medias referentes a la afirmación de que intentarán trabajar al salir de prisión. Por tanto, también en esta cuestión existen diferencias significativas: los extranjeros tienen más intención de trabajar cuando cumplan su condena que los españoles.

La población extranjera contempla en mayor medida la posibilidad de acudir a una asociación para recibir ayuda para encontrar empleo, ya que la media de las respuestas de los españoles es de 3,28 frente a 3,96 de los extranjeros, con una desviación típica bastante similar. Este aspecto, que ya hemos comentado, tiene que ver, por un lado, con lo alejados que suelen estar de su familia y con la inexistencia de amigos o conocidos que los puedan ayudar, y por otro, con que están más acostumbrados a acudir a este tipo de organizaciones que los españoles porque desde que llegan a España, muchos encuentran dificultades en otros ámbitos de su vida y ya han acudido a ellas en busca de información y apoyo.

Tabla 2: Test t de igualdad de medias

Pregunta	Nacionalidad	N	Media	Estadístico t	Sig.	Diferencia de medias
Cuando salga de prisión, intentaré trabajar	Española	326	4,518	-1,990	0,048	-0,197
	Extranjera	116	4,715			
Cuando salga de prisión, acudiré a una asociación para que me ayuden a buscar empleo	Española	323	3,284	-3,833	0,000	-0,681
	Extranjera	114	3,964			
Los/as empresarios/as prefieren contratar a un/a exrecluso/a español/a que a uno/a extranjero/a	Española	308	2,714	-3,119	0,002	-0,583
	Extranjera	101	3,297			

Por otro lado, los reclusos extranjeros consideran en mayor medida que un empresario prefiere contratar a un ex recluso español que a uno extranjero, lo que muestra su sensibilidad que con este tema. Sin embargo, no hay diferencias significativas en cuanto a la opinión sobre la preferencia de un empresario de contratar a un hombre antes que a una mujer (2,55 de media en la respuesta en el caso de los españoles y 2,73 en el de los extranjeros).



Las preguntas relativas al área educacional-formativa en las que hemos encontrado diferencias significativas al comparar las medias las recogemos en la Tabla 3.

La población reclusa extranjera tiene un nivel de estudios superior que la nacional, aunque debe tenerse en cuenta que los planes de estudios en distintos países no siempre son equivalentes. Asimismo, los extranjeros saben, en términos generales, más idiomas que los españoles. Su interés por ellos se explica, con frecuencia, por la necesidad de comunicarse en el país en que los recibe y en la propia prisión, lo que en muchos casos no es posible en la lengua de su país de procedencia.

Tabla 3: Test t de igualdad de medias

Pregunta	Nacionalidad	N	Media	Estadístico t	Sig.	Diferencia de medias
Los que he aprendido en prisión me ayudará a encontrar trabajo cuando salga	Española	319	2,589	-3,643	0,000	-0,661
	Extranjera	108	3,250			
Los cursos que se realizan en prisión son suficientes	Española	322	1,729	-3,786	0,014	-0,616
	Extranjera	110	2,345			
Las instituciones promueven suficientes programas para exreclusos/as	Española	316	1,744	-3,475	0,038	-0,583
	Extranjera	107	2,327			
Me siento capaz de llevar una vida social normal cuando salga de prisión	Española	326	4,518	-3,000	0,002	-0,276
	Extranjera	112	4,794			

Cuando a los internos se les pregunta por la utilidad de lo que han aprendido en prisión en el momento en el que salgan en libertad, se obtiene una media de 2,59 puntos en el caso de los españoles y 3,25 en el de los extranjeros; respecto a su opinión sobre la existencia de suficientes cursos de formación en la cárcel, las medias son de 1,73 puntos, frente a 2,35 y en cuanto a si consideran que las instituciones promueven suficientes programas de apoyo, las medias obtenidas son de 1,74 puntos en el grupo de los reclusos nacionales frente a 2,33 en el de los extranjeros.

En los tres casos, las medias de las respuestas de los presos españoles y los extranjeros difieren significativamente, tal y como indica la baja probabilidad asociada al estadístico t, muy por debajo del valor 0,05 de referencia: los extranjeros tienen una visión más positiva de estos tres aspectos; es decir, que valoran más positivamente los programas y cursos que se realizan en los centros penitenciarios. No obstante, los promedios obtenidos, incluso entre los extranjeros, siguen siendo bastante bajos, lo que significa que aunque tienen una valoración más positiva de estos aspectos que la población reclusa de nacionalidad española, en promedio, consideran que sería necesario aumentar la oferta existente.

Conclusiones

La población reclusa extranjera está en riesgo de exclusión múltiple. Puesto que los colectivos de extranjeros que no están en prisión y de internos que no son extranjeros son, con frecuencia, discriminados, el hecho de pertenecer a ambos hace que el riesgo se multiplique. Si además, se trata de mujeres o discapacitados, la probabilidad de quedar excluidos de la sociedad es aun mayor.



La realización de este estudio comparativo de las actitudes y perspectivas de la población reclusa según su lugar de procedencia ha permitido evidenciar varios aspectos a tener en cuenta para el diseño de las políticas sociales que pueden contribuir a romper la cadena de la exclusión:

Hemos percibido una actitud más positiva en numerosas respuestas de la población reclusa extranjera con respecto a la española, pero en la esfera en la que consideramos que esta actitud es más importante es en la educacional.

De hecho, al igual que sucede con las políticas de empleo o las acciones de reeducación (Martín, 2009), aunque se diseñen y se pongan en marcha buenas prácticas, con la intención de mejorar la calidad de vida y de favorecer la reinserción a través de la educación y la formación impartidas en los centros penitenciarios, no conseguirán ser efectivas si no se cuenta con una actitud proactiva por parte de los reclusos hacia el aprendizaje y la inclusión. No se trata únicamente con contar con una buena formación, sino que la consecución de un trabajo se ve favorecida por la actitud positiva y de puesta en valor de la adquisición de conocimientos.

Puesto que los internos extranjeros valoran más positivamente el aprendizaje que realizan en prisión, así como los programas y cursos que se desarrollan en el ámbito penitenciario, creemos que adaptar determinados cursos formativos a las necesidades de este colectivo le proporcionaría mecanismos adicionales para rehacer sus vidas al abandonar los centros penitenciarios, y podría ser uno de los elementos fundamentales para conseguir su reinserción.

Referencias Bibliográficas

- APEL, R., y SWEETEN, G. (2010). The impact of incarceration on employment during the transition to adulthood. *Social Problems*, 57 (3), 448-479.
- BHATTI, G. (2010). Learning behind bars: Education in prisons. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 31-36.
- BARREIRO-GEN, M., NOVO-CORTI, I. y RAMIL-DÍAZ, M. (2011). An Overview of the reform of the Spanish Criminal Law from A Gender Perspective: An approaching for Labor Market Inclusion. *International Conference on Applied Business & Economics*. Atenas, 29 septiembre-1 octubre.
- BARREIRO-GEN, M., NOVO-CORTI, I. y VARELA-CANDAMIO, L. (2012). Las TIC como herramienta de inclusión social a través de la formación académica y profesional en el entorno de los centros penitenciarios: Análisis de las percepciones de la población reclusa en la región de Galicia. España. *Inclusão Social*. (Artículo aceptado pendiente de publicación).
- BARTON, L. (2009). Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista De Educación*, (349), 137-152.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (Coords.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge
- CABELLO MARTÍNEZ, M.J., y RAMOS PARDO, F.J. (2009). Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación. Informe de Investigación. *Revista de Educación*, (349), 243-268.
- CANTERO, F. (2010). The pedagogical action in jails. Possibilities and limits. *Revista española de psicología*, 68 (245), 49-64.
- COM (2010). *Comunicación de la Comisión: Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador 2020*. Bruselas, 3.3.2010 COM (2010).
- ENTFORD, H. (2009). Crime and the labour market: Evidence from a survey of inmates. *Jahrbucher Fur Nationalokonomie Und Statistik*, 229(2-3), 254-269.
- GARCÍA BORÉS, P. (2006) *La cárcel en el entorno familiar. Estudio de las repercusiones del encarcelamiento sobre las familias: problemáticas y necesidades*. Universitat de Barcelona: Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans.
- LYONS, C. J., y PETTIT, B. (2011). Compounded disadvantage: Race, incarceration, and wage growth. *Social Problems*, 58(2), 257-280.



- MARTÍN SOLBES, V.M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 149-157.
- MINISTERIO DEL INTERIOR (2006). *Informe General 2006*. Ministerio del Interior. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.
- MINISTERIO DEL INTERIOR (2012). *Módulos de respeto*. Disponible en: <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/ProgramasEspecificos/modulosRespeto.html>
- NOVO-CORTI, I., RAMIL-DÍAZ y M., BARREIRO-GEN, M. (2011). Does EU membership affect the social and labor inclusion of foreign prisoners in Spain? An analysis of self-perceptions and attitudes towards learning. *The annals of the "Ștefan Cel Mare" University of Suceava. Fascicle of the Faculty of Economics and Public Administration*, 11 (2 (14)), 7-15
- RIBAS, N., ALMEDA, E. y BODELÓN, E. (2005). *Rastreado lo invisible: Mujeres extranjeras en las cárceles*. Barcelona: Anthropos.
- SEN, A. (2000). *Social exclusion: concept, application and scrutiny*. Social Development Papers No. 1. Asian Development Bank
- SMEROTKINA, K. (2010). Education as a prerequisite for inclusion of prisoners in the society. *Society, Integration, Education*, 453-460.
- SUBIRATS, J. y GOMÀ, R. (2003) *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma Barcelona.
- VLACHOU, A., DIDASKALOU, E., y VOUDOURI, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: Implications for inclusive responses. *Revista de Educación*, (349), 179-201.
- VILA LÓPEZ, L. (2002). Política social e inclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (35) 13-34.

Reseña curricular de la autoría

Isabel Novo-Corti es Doctora en Economía por la Universidad de A Coruña, Catedrática de Escuela Universitaria de Fundamentos del Análisis Económico de la Universidad de A Coruña, Profesora-Tutora del Centro Asociado de la UNED en A Coruña y Directora del Departamento de Análisis Económico y Administración de Empresas. Sus trabajos de investigación se centran en el estudio de la inclusión de colectivos en riesgo de exclusión: discapacidad, género, etnias minoritarias, inmigrantes, etc., especialmente en los entornos educativos superiores y en el mercado de trabajo. Es miembro del Instituto Universitario de Estudios Marítimos de la Universidad de A Coruña, donde colabora en investigaciones sobre infraestructuras y tráfico marítimo.

María Ramil-Díaz es Doctora en Economía por la Universidad de Santiago de Compostela, y Profesora Titular del área de Economía Aplicada de la Universidad de A Coruña, donde ha impartido clase de distintas materias de econometría en todos los niveles, tanto de licenciatura y grado como de máster y doctorado y ha participado como docente en diversos cursos de formación, especialización y postgrado. Por lo que se refiere a la investigación, también se centra en el campo de la econometría, tanto teórica, como aplicada al análisis de distintos problemas relacionados con el análisis empírico de la economía.

María Barreiro-Gen es Licenciada en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas y Máster en Gestión y Políticas Públicas por la Universidad de A Coruña. Ha compaginado sus estudios con la colaboración, como becaria del Ministerio de Educación, en varios proyectos de investigación vinculados a estudios estadísticos, de género y al campo de la inclusión social, en relación con colectivos como la población reclusa o las personas con diversidad funcional, temas en los que actualmente continúa trabajando.



GÉNERO Y CUIDADO: EL CASO DE LAS ABUELAS CUIDADORAS

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Gallardo Flores, Ana

Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA
agf_sollyluna@hotmail.com

Resumen: La ponencia parte desde un análisis de los conceptos de Género y Cuidados exponiendo la situación actual de las mujeres con respecto a su situación personal, laboral, familiar y social con respecto a los hombres, por nacer mujeres y la responsabilidad que la sociedad les atribuye con respecto al cuidado de hijos/as y de personas dependientes.

Las mujeres ante situaciones que pueden ser laborales o de situaciones personales que hagan que no puedan asumir dicha responsabilidad, han de delegar la responsabilidad de sus hijos/as en la solidaridad de otras mujeres, que en el caso de esta ponencia, son las abuelas cuidadoras.

Este colectivo de personas dada su edad y su trayectoria de vida necesita apoyos y recursos que en la actualidad son insuficientes. Estos apoyos y recursos ya no son solo una cuestión de cobertura de necesidades, sino de cumplimiento de derechos.

Así mismo se refleja en esta ponencia la posición de la sociedad con respecto a la responsabilidad para con las personas dependientes y sus cuidadoras y como esta posición a la vez se refleja en los gobiernos, las políticas sociales, en las leyes y en el tipo de intervención social, apoyos, servicios y recursos que se consideran adecuados.

Palabras Clave: Género, Cuidados Familiares, Desigualdad, Derechos Humanos, Abuelas Cuidadoras.



1. Presentación

En esta ponencia se realiza una reflexión sobre la influencia del género y de la concepción del cuidado en el rol asignado a las mujeres como cuidadoras de hijos e hijas y de personas dependientes. Esta responsabilidad recae mayormente sobre las mujeres, debido el mandato de género en una sociedad basada en esquemas patriarcales donde la mujer pertenece al ámbito privado y por lo tanto ha de realizar las tareas de cuidado. En concreto en la ponencia nos centramos en las abuelas cuidadoras dada la importancia de su papel en nuestra sociedad actual.

2. Conceptualización de Género

Para diferenciar los términos sexo y género podemos decir que el sexo hace referencia a las características biológicas de hombres y mujeres, y se transmite genéticamente teniendo un carácter universal.

La sociedad construye sobre la base del sexo, un marco cultural y de relación que pone énfasis en establecer numerosas diferencias entre hombres y mujeres. El patriarcado otorga poder y prestigio social a los hombres e infravalora lo femenino. Coloca al hombre como centro del universo y modelo a imitar. Esta visión masculina y global se define como androcentrismo y genera desigualdad entre mujeres y hombres.

La discriminación de las mujeres se ha justificado históricamente sobre la base de las diferencias biológicas entre ambos sexos; éstas no son por sí solas la causa de la discriminación, sino la posición de poder y dominio en las que el patriarcado ha colocado a las mujeres frente a los hombres.

Podemos decir que cuando hablamos de género hablamos de un concepto que puede definirse como el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. El género nos permite comprender nuestros propios estereotipos, posicionamientos y actitudes respecto al hecho de ser hombres o mujeres (Barberá, 2009).

Los estereotipos de género nos proporcionan información sobre lo que una persona es, debe ser y se espera que sea por el hecho de ser hombre y mujer. Influyen en la construcción que realizamos de nuestra posición en el contexto social.

En este sentido, los esquemas de género influyen en nuestro comportamiento, en cuanto que nos moldea y conforma en la medida en que tratamos de ajustarnos a las normas sociales (Monreal, 2008). Así podemos decir que el género divide a las personas en categorías sociales complementarias y opuestas (Fraisse, 2001).

A través de la interacción con cuidadores/as, de la socialización en la infancia, de los roles en las familias y la división sexual del trabajo, las personas se dividen en dos grupos que quedan diferenciados por sus comportamientos, actitudes y emociones desde el principio de sus vidas.

El género abarca pues todos los aspectos de la vida social, y debido a que se construye y se mantiene a partir de la interacción del día a día, puede ser contestado y en ocasiones socavado (Butler, 1990).

Las diferencias biológicas son también parte del sistema social genérico, tan extendido, que los comportamientos y actitudes que se derivan de él se perciben como naturales, incluyendo la mayor predisposición de las mujeres a la crianza y al vínculo con hijas e hijos. Esta creencia tan extendida



en las diferencias naturales, legitima muchas desigualdades de género y en última instancia, la explotación femenina.

El dilema, o lo que Joan Wallach Scott (2003) ha llamado la paradoja feminista inevitable, es el hecho que la lucha por eliminar los efectos de las diferencias de sexo, a través de otro concepto como el género, lejos de hacerlas desaparecer, las perpetúa.

El orden genérico de las sociedades occidentales modernas refleja esta ambigüedad, moviéndose pendularmente entre valores y prácticas que enfatizan las diferencias sexuales y las que enfatizan la igualdad genérica (Tubert, 2003).

Para Genevière, Fraisse (2001) el concepto género tiene un carácter encubridor y reductor, no puede sustituir a expresiones utilizadas por la filosofía, como “diferencia sexual” y “diferencia de los sexos”, que reflejan una distinción ausente en la lengua inglesa pero presente en la francesa y en la castellana.

Teresa de Laurentis (2000) define el funcionamiento del concepto género como “*una herramienta hermenéutica*” aplicado a desnaturalizar las relaciones de poder en cuanto descubre lo “femenino” y “lo masculino” como espacios o construcciones culturales interesadas.

Consuelo Flecha (2005), argumenta que la noción de género vinculada a la identidad colectiva (el modelo de mujer) y a la individual, (en qué medida cada mujer lo reproduce), así como la construcción de la ciencia, ha cumplido un objetivo histórico y político de desvelamiento de las motivaciones para neutralizar la inferioridad femenina, y para justificar ese androcentrismo de la cultura y del conocimiento que rechazamos.

2.1. Perspectiva de género

Aunque existen divergencias en su conceptualización, en general la categoría de género es una definición de carácter histórico y social de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización (Monreal, 2008).

Aunque no constituye una categoría cerrada, sino en pleno desarrollo, la perspectiva de género favorece el ejercicio de una lectura crítica de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas. Se trata así de crear nuevas construcciones sociales y culturales, simbólicas, afectivas, lingüísticas, cognitivas y éticas para que mujeres y hombres visualicen su masculinidad y su feminidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios (Valcuende y Blanco, 2003).

Esta teoría es revolucionaria porque permite pensar que podemos cambiar cosas que creíamos naturales. Pero el cómo, es la gran pregunta. Cómo nos percatarnos de que somos mujeres y hombres por la manera en la que estamos insertos en las relaciones económicas y sociales, por el tipo de normas que organizan nuestras vidas y por el tipo de relaciones de poder en las que estamos inmersos por ser mujeres u hombres, implica que la dimensión política es fundamental a la hora de plantear los cambios y perspectivas. Todo lo que somos es un producto histórico (Valcuende y Blanco, 2003).

Como todos los procesos culturales la cultura de género tiene una gran cantidad de energías sociales aplicadas a su construcción y al consenso que la anima. También tiene una gran cantidad de límites, los cuales están regidos por el miedo y la norma. El primero refrena la transgresión, la segunda genera en el sujeto, hombre o mujer, la disposición de cumplir con el deber (Tubert, 2003).



Desde hace varios años, antropólogos, biólogos, psicólogos, etc, se han dedicado a investigar y esclarecer qué es lo innato y qué lo adquirido en las características masculinas y femeninas de las personas. Se ha comprobado que el estatus femenino es variable de cultura en cultura, pero siempre con una constante: *la subordinación política de las mujeres, a los hombres*(Mead, 1994).

Hasta hace poco tiempo esto se explicaba en términos “inevitables”, contraponiendo otra constante: la diferencia biológica entre los sexos. Casi todas, sin es que todas, las interpretaciones sobre el origen de la opresión de la mujer la ubicaban en la expresión máxima de la diferencia biológica: *la maternidad*.

La capacidad de ser madres marca sin duda una gran diferencia entre hombres y mujeres, pero considerar a la biología como el origen y razón de las diferencias entre los sexos –y en especial de la subordinación femenina– sin tomar en cuenta para nada otros aspectos, es un error. Actualmente las posturas científicas más rigurosas tratan de valorar el peso de lo biológico en la interrelación de múltiples aspectos: sociales, ecológicos, biológicos.

3. Conceptualización del Cuidado

Se ha mostrado que el carácter doméstico de los cuidados ha sido la base para la exclusión de las mujeres de los derechos ciudadanos/as propugnando un concepto de ciudadanía social que reconozca la importancia de los cuidados y las responsabilidades domésticas para la sociedad (Saraceno, 2004).

En términos generales, podemos concebir el cuidado como una actividad femenina generalmente no remunerada, sin reconocimiento ni valoración social. Comprende tanto el cuidado material como el cuidado inmaterial que implica un vínculo afectivo, emotivo, sentimental. Supone un vínculo entre el que brinda el cuidado y el que los recibe.

Está basado en lo relacional y no es solamente una obligación jurídica establecida por la ley sino que también involucra emociones que se expresan en las relaciones familiares, al mismo tiempo que contribuye a construir las y mantenerlas. Podemos decir que género y cuidado son dos conceptos cercanos y relacionados.

Desde la década de los ochenta se han estudiado diferentes situaciones de cuidados familiares en las cuales las mujeres aparecen mayoritariamente como las cuidadoras principales. También en los estudios en los que los cuidadores son mayores, generalmente padres y madres de hijos adultos con discapacidades y abuelos/as cuidadores, aparecen las mujeres, madres y abuelas, como cuidadoras principales.

Dentro del conjunto de cuidadores familiares son las mujeres de mediana edad, la llamada de la generación intermedia, quienes se implican más y están más interesadas en mantener la cohesión familiar y los contactos entre los miembros a través de generaciones. Parece que el género, más que el tipo de vínculo, determina quien asume las responsabilidades de los cuidados en la familia (Villalba, 2002).

Según Margaret Mead, en todas las sociedades encontramos que el hombre ha elaborado la división biológica del trabajo en formas que están muy remotamente relacionadas con las diferencias biológicas naturales que constituyen su razón de ser (Mead, 1949, 1994: 19). Cada sociedad asigna unos trabajos a hombres y otros a mujeres.

Las desigualdades tanto del sistema de protección social como del mercado de trabajo podemos decir provienen en gran parte de las desigualdades dentro de la familia. La política familiar origina



dichas desigualdades si ésta parte del modelo de división sexual del trabajo, donde se fomenta la inactividad de las mujeres para que se ocupen del cuidado de hijas e hijos (Domínguez; Gálvez, 2010).

El tema del cuidado se viene abordando hace tiempo desde la teoría y la práctica feminista definiéndolo como un trabajo que debe ser no sólo visible y reconocido socialmente, sino que necesita cambios en la ética y la economía social actual.

La incorporación de las mujeres al empleo supone una presión adicional sobre los sistemas de protección social. Una presión que se concreta, por una parte, en la demanda de provisión de servicios de atención y cuidado a los niños/as y las personas dependientes que facilite el reajuste en la dedicación de las tradicionales “cuidadoras” a otras tareas y, por otra, de condiciones de empleo adecuadas, que faciliten la flexibilidad en la compatibilización de las responsabilidades familiares y laborales y, al tiempo, garanticen la igualdad de oportunidades dentro del mercado.

Cuando alguno de estos dos ejes falla, el “ajuste” entre las dos responsabilidades recae principalmente sobre las mujeres, dando lugar a equilibrios inestables entre el bienestar individual y colectivo (Letablier, 2007).

Finalmente, el déficit de los cuidados se presenta como un enorme desafío para nuestras sociedades que requiere repensar los términos que se han planteado hasta el momento la responsabilidad moral y política de los cuidados, incorporándolos como derecho y obligación de ciudadanía.

Desde esta perspectiva, la noción de ciudadanía basada en el mito de un sujeto autónomo autosuficiente debería ser revisada para incorporar los cuidados hasta ahora asignados a, y prestados por las mujeres en entornos familiares.

Según Tobío (2010) el cuidado es un concepto nuevo que describe una vieja realidad. En torno al cuidado, las actividades que requiere se han vuelto invisibles. Todos sabemos que las compartimos, que no admiten excepción, aunque sí grados distintos de exigencia y cumplimiento. Que hay límites a partir de los cuales nuestra vida corre peligro.

El concepto de cuidado, que nos expone Tobío (2010) incorpora de forma implícita la conciliación y la igualdad. Si aparece hoy como una cuestión central es porque el viejo modelo de cuidado no es ya ni posible ni deseable

El desplazamiento de los cuidados desde el servicio doméstico o la “comunidad” al ámbito privado de la familia, y de las redes femeninas de cuidados, asalariadas o no, a la madre, fue un proceso ciertamente lento y dificultoso, máxime entre las clases trabajadoras dadas las altas tasas de actividad femenina de la época (Carrasco; Borderías; Torns, 2011).

Cada sociedad debería organizar los cuidados para dar respuesta a las dependencias y necesidades humanas, y a la vez mantener el respeto por las persona que lo necesitan y no explotar a las que están actuando de cuidadoras (Nussbaum, 2002).

De esta forma nos encontramos, el debate público-privado, es decir, si la responsabilidad del cuidado debe recaer en el Estado, en la familia o en ambos y, por otra parte, el conflicto de roles para las mujeres que no sólo son las principales proveedoras de apoyos afectivos en la red familiar, cuya motivación viene dada por el sentido del deber y la responsabilidad, sino que además es lo que se espera de ellas.



Cabe señalar que, en el contexto europeo, los países mediterráneos constituyen ejemplo y paradigma del modelo de bienestar “*familista*”, según el cual las políticas públicas dan por supuesto que las familias deben asumir la provisión de bienestar a sus miembros y este es el caso de España (Esping-Andersen; Palier: 2010).

La conocida popularmente como **Ley de Dependencia** parte del reconocimiento de un principio importante y positivo: el derecho individual y subjetivo de todas las personas en situación de dependencia, a recibir atención. Esto ha levantado muchas expectativas, sobre todo entre las mujeres, dada su actual condición de principales cuidadoras, y también como principales receptoras de estos cuidados (Díaz, 2007).

Por ello, si bien el reconocimiento del trabajo de cuidados realizado por las mujeres tiene un importante valor simbólico fundamental para establecer criterios de justicia social, dicho reconocimiento no transforma por sí solo la realidad de las mujeres y necesita de una serie de medidas políticas, económicas y sociales que, de forma clara y decidida, permitan cambiar una situación discriminatoria e injusta, para las mujeres.

4. El Caso de las Abuelas Cuidadoras

En esta ponencia nos centramos en el caso de las abuelas cuidadoras. Estas abuelas se responsabilizan de sus nietos y nietas debido de la ausencia o imposibilidad de sus padres o madres, debido a situaciones diversas como adicciones, privación de libertad o condiciones económicas precarias, etc.

La decisión de asumir los cuidados principales de nietas y/o nietos por parte de las abuelas cuidadoras se produce tanto por elección de la propia familia, como por una serie de sucesos no previstos que la provocan. Esto produce una transición vital tanto para los/as nietos/as como para las abuelas, las cuales suelen asumir roles maternos sustitutivos.

Las familias que salen hacia adelante a través de la ayuda prestada por las abuelas están constituyendo un nuevo tipo de familias en la actualidad, lo cual origina un cambio en las estructuras familiares, una transferencia de responsabilidades de una ausencia o incapacidad de padres y madres a una persona adulta mayor que también podría tener algún tipo de riesgo por incapacidad o por la propia edad.

Los factores que explican este gran crecimiento de hogares llevados por abuelas y/o abuelos descritos por Burnette (1977) y señalados ampliamente por las personas responsables de forma profesional de la intervención social son : cambios estructurales en la familia intergeneracional, aumento de la esperanza de vida, problemas de salud y toxicomanías o adicciones en padres y madres, maternidad adolescente, valores y normas culturales y las políticas sociales sobre la responsabilidad de la familia con miembros dependientes.

Las situaciones que viven las abuelas cuidadoras están influidas por el género, la edad, factores socioculturales, económicos y étnicos y por las características contextuales de los cuidados en cada momento y situación.

La población de abuelas cuidadoras, al igual que otras formas de cuidados familiares, sólo puede entenderse y analizarse dentro de un contexto individual, familiar, social y cultural en la que se desarrollan dichos cuidados.



Mucho se habla de los efectos del cuidado en las abuelas cuidadoras, efectos que pueden ser positivos y negativos. Según Minkler y Roe (1993), las abuelas perciben los efectos positivos y las recompensas al mismo tiempo que los efectos negativos y los costes.

Minkler y Roe (1993) nos argumentan que las abuelas cuidadoras expresan tener importantes recompensas emocionales a partir de la dedicación a sus nietas y nietos a pesar de percibir costes sociales, psicológicos, de salud y económicos asociados a su rol de cuidadoras principales.

En otro sentido podemos decir que asumir la responsabilidad de cuidar a nietas y/o nietos, junto con las preocupaciones de los acontecimientos que provocan esa situación y conjugar la vida laboral y familiar supone un gran esfuerzo y una gran entrega que aún hoy no está suficientemente valorada, ni por la sociedad ni por los/as profesionales del campo social(Villalba, 2002).

Las abuelas cuidadoras principales de sus nietos y/o nietas afrontan múltiples problemas, tales como la incapacidad de sus hijos o hijas, el deterioro de su salud, la educación y la crianza de sus nietos y/o nietas y la posibilidad de que éstas o éstos tengan también algún tipo de problema o incapacidad.

Cuando se busca desde el campo social un lugar fuera de la familia nuclear para que niñas o niños que sufren abusos, violencia o abandono estén protegidos/os y gocen de una vida con bienestar, se espera de la familia extensa, y mayoritariamente de los/as abuelos/as, que se hagan cargo de estos niños y niñas, en la mayoría de veces, sin ayudas económicas, por lo que se ve potenciada la dificultad económica de estos abuelos/as, en nuestro caso abuelas cuidadoras, sus problemas de espacio en la vivienda, y realizan las tareas de cuidados y educación de sus nietos y/o nietas en total desamparo.

Por todo lo expuesto y dada la vulnerabilidad de estas abuelas cuidadoras, por su edad, su condición física, psíquica, emocional, social, su falta de apoyos y su responsabilidad en cuanto al cuidado de nietas y nietos, es importante el papel de las redes familiares, vecinales y sociales en su entorno que, aunque sin la intensidad actual, a todas luces excesiva, tanto en el cuidado de menores por parte de los abuelos (en especial las abuelas) como de personas mayores por parte de las mujeres de la familia, previsiblemente será un recurso complementario destacado y muy necesario, pues a través de él se hace efectivo el derecho y el deseo de cuidar.

Los/as abuelos/as son hoy, el principal recurso con el que cuentan las familias de dos personas ocupadas en un contexto como el nuestro en el que las políticas de conciliación de las responsabilidades laborales y las de cuidado son todavía escasas. En otras ocasiones las abuelas cuidadoras toman la responsabilidad del cuidado de nietas y nietos en ausencia de sus padres y madres, bien por fallecimiento o bien por la imposibilidad de padres y madres de efectuar el cuidado de sus hijos/as (adicciones, privación de libertad, maltrato, falta de recursos económicos, etc)

Las abuelas cuidan por deseo, pero también por necesidad. Son, paradójicamente, el recurso principal con el que pueden contar las familias en proceso de transformación hacia un modelo distinto en el que ambos cónyuges comparten la responsabilidad de proveer y cuidar. Y en ocasiones la dedicación a los nietos/as va más allá de lo que desearían o de lo que sus fuerzas, ya limitadas por la edad, aconsejarían. También se cansan y a veces incluso demasiado (Villalba, 2002).

Se trata de un fenómeno nuevo. Antes, el papel de los/as abuelos/as solía limitarse a aspectos lúdicos, así como a la transmisión de la memoria familiar, a no ser que por circunstancias diversas, en ocasiones trágicas, los padres o madres no pudieran encargarse de sus hijas y/o hijos y los abuelos tuvieran que sustituirlos.



Hemos de decir que es importante la función de apoyo de las redes sociales ya que representan una ayuda muy valiosa para los padres y madres, y en este caso para las abuelas cuidadoras de las que tratamos en esta ponencia, a la hora de afrontar las diversas tareas relacionadas con el cuidado y la socialización de los hijos e hijas, en este caso nietos y nietas .

Según el estudio realizado por Cristina Villalba, en su libro *Abuelas Cuidadoras* (2002), la procedencia y composición de los vínculos disponibles para cada una de las seis dimensiones del apoyo están muy ligadas al entorno familiar y a las vecinas y amigas.

El apoyo social es un concepto inherente a los cuidados familiares que se intercambian en las familias tanto en situaciones cotidianas como de crisis. Sin embargo cuando estos cuidados se desarrollan de forma prolongada en alguno de las personas miembros de la familia, por motivos de enfermedad o dependencias, se producen situaciones de estrés crónico que afectan a los sistemas de apoyo de personas cuidadoras (Perlin y Zarit, 1993 y Biegel et al., 1991).

Pilisuk (1982) definió el apoyo social como *las relaciones sociales que no sólo ofrecen ayuda material, instrumental o apoyo emocional, sino también el sentido de ser un objeto de interés continuo y permanente para los demás.*

Esta definición nos ayuda a comprender los aspectos cognitivos (percepción del apoyo) y los comportamentales (recepción de apoyo) presentes en la relación de cuidados.

Las redes sociales amplias, diversas, recíprocas, suficientemente densas y flexibles proveen un sistema relacional que permite tanto a cuidadoras/es como a receptoras/es de cuidados percibir intercambios de apoyo y disponer de ellos, aumentando la autoestima y la capacidad de afrontar situaciones estresantes.

Villalba Quesada (2002) *analiza las características estructurales (tamaño, composición, densidad, dispersión, etc.) y funcionales de las redes de apoyo de las sujetos así como el conflicto, los cuidadores secundarios y la satisfacción y necesidad de las abuelas en relación a sus propias redes de apoyo en su libro.*

Se encuentra que los elementos *más presentes y estables* de los distintos tipos de apoyo en las redes de las abuelas son *los hijos e hijas, las vecinas y otros familiares* así como los elementos que *más cambian* de un tipo de apoyo a otro son *las amigas, los profesionales y los miembros de la comunidad*, que tienen una presencia bastante mayor en el grupo de las abuelas sin pareja. Claramente aparecen los/as profesionales del campo social con un papel importante en Apoyo Tangible e Informativo y los miembros de la comunidad en Apoyo Informativo.

Podemos decir que la percepción de ayuda e intercambio que las abuelas cuidadoras tienen de sus redes de apoyo equilibran sus experiencias estresantes cotidianas haciéndoles sentir útiles y necesarias, validando sus conductas, orientándolas y aconsejándolas en su autocuidado y ayudándolas en el desarrollo de sus funciones educativas que son muy importantes dada la responsabilidad que adquieren en su trabajo de cuidado, en cuanto a la socialización de nietos y nietas.

La cuestión del cuidado a este respecto es también un reto en lo que se refiere a la definición del modelo deseable y, al mismo tiempo, viable en nuestro país. En las clasificaciones de sistemas de bienestar en Europa, España aparece siempre, junto a otros países del Sur, como un caso tradicional en el que la provisión de cuidados corresponde a la familia (en especial a las mujeres, ya sean madres o abuelas).



Las políticas de igualdad de género son un elemento consustancial a un nuevo modelo, pero existe el problema de la escasez de recursos en torno al cuidado. Es necesario configurar un sector que atienda a la diversidad de la demanda de cuidado, dando cabida a una mayor pluralidad de agentes que la que hoy existe.

Además de las comunidades autónomas y las empresas privadas, el Tercer Sector y las Administraciones locales pueden desempeñar un papel más destacado del que hoy tienen por su proximidad a las necesidades concretas y su flexibilidad en la prestación de los servicios.

Las mujeres solas no pueden ni quieren seguir por ese camino; la familia, tampoco. Lo mismo cabe decir del Estado o de la ayuda del sector privado, sea de carácter mercantil o solidario. Es necesario articular la creciente complementariedad de los distintos tipos de agentes y actores que intervienen en las tareas de cuidado de las personas.

La preocupación de las abuelas cuidadoras es que sus nietos/as salgan adelante, que se desarrollen y tengan un futuro digno. Los apoyos residen en la propia familia fundamentalmente. Los propios/as nietos/as las apoyan mediante un refuerzo positivo.

Sin embargo hay una carencia en cuanto a apoyo emocional por parte de las abuelas cuidadoras. Necesitan ser atendidas, escuchadas y que se les conceda un valor como personas. El Estado debe propiciar apoyos en forma de servicios, actividades, prestaciones económicas, recursos, etc., para llevar a cabo la conciliación y la igualdad en las familias, así como atención psicosocial para paliar determinadas situaciones de crisis para abuelas cuidadoras y nietos y nietas a su cargo.

Los momentos duros que han pasado con las distintas problemáticas habidas en cada familia, son los que perduran y en ellos se encierran, no viendo otro horizonte en sus vidas, con lo que su bienestar personal y su calidad de vida cada vez es menor y su desgaste personal, emocional y social también.

Mucho se habla en los últimos tiempos de “envejecimiento activo” y de “envejecimiento satisfactorio”, éste último propuesto por Rowe y Kahn en 1987, o el de “vejez con éxito o vejez competente” defendido por Fernández-Ballesteros (2000) para potenciar la intervención socio-educativa.

El planteamiento del envejecimiento activo se basa en el reconocimiento de los derechos humanos y en los Principios de las Naciones Unidas, de participación, dignidad, independencia, asistencia y realización de los propios deseos que tienen todas las personas y en nuestro caso al reconocimiento de estos derechos para con las abuelas cuidadoras.

Con este panorama se hace necesario un planteamiento de intervención social desde las distintas disciplinas sociales basado no tanto en las necesidades de las personas mayores como en los derechos de estas personas a la igualdad de oportunidades y de trato a lo largo de su vida, incluida la etapa de la vejez.

A partir de estos conceptos se desarrolla la necesidad de plantear una intervención social y un acompañamiento (tanto desde el trabajo social como desde la educación social) que proporcione oportunidades a estas abuelas cuidadoras en su salud (física, psíquica, emocional y social), que propicie su participación en la comunidad, en su entorno más cercano y que procure seguridad con el fin de mejorar su bienestar, su calidad de vida como personas y como personas cuidadoras.

Debemos encontrar desde el trabajo social y la educación social estrategias de intervención, acompañamiento y seguimiento y recursos adecuados para la intervención con este colectivo de personas. Intervención que parta de las propias protagonistas, de sus deseos, de sus aspiraciones de sus necesidades; que se centre en cada caso, pues cada familia es una historia distinta a las demás y



cada abuela cuidadora una persona distinta a otras y por lo tanto exige una intervención, un acompañamiento profesional, un desarrollo de estrategias de trabajo y una búsqueda de servicios y recursos individual.

La intervención ha de estar basada en un trabajo multidisciplinar, que implique a distintas áreas del ámbito social, a distintos/as profesionales que partan de una visión holística de la realidad de las abuelas cuidadoras y que ofrezcan diversas alternativas según cada proceso.

Referencias bibliográficas

- BARBERÁ HEREDIA, E. (2009). "Evolución de la perspectiva de género en Psicología". *Revista Mexicana de Psicología*. Volumen 26, número 1, Enero, pp. 91-101.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York y Londres.
- BIEGEL, D. E.; SALES, E.; SCHULTZ, R. (1991). Theoretical perspectives on caregiving. En BIEGEL, D.E; SCHULTZ, R. *Family caregiving in chronic illness*, (29-62). California: Sage.
- BURNETTE, D. (1977). Grandparents raising grandchildren in the inner city. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 72, 489-501.
- CARRASCO BENGUA, Cristina; BORDERIAS MONDÉJAR, Cristina; TORNOS MARTÍN, Teresa (2011). *El Trabajo de cuidados. Historia, Teoría y políticas. Economía y Ecologismo: Crítica social*. Madrid: Editorial Catarata
- DE LAURENTIS, T. (2000). "Diferencias: Etapas de un camino a través del feminismo". *Horas y Horas*. pp. 36-8. Madrid.
- DÍAZ JIMÉNEZ, Rosa Mª (2007). "Feminización de la Dependencia. Reflexiones sobre el Sistema para la autonomía y la atención a personas en situación de dependencia". *Portularia*, 7 (1-2), pp. 139-156.
- ESPING ANDERSEN, G; PALIER, B. (2010). *Los tres grandes retos del Estado de Bienestar*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ- BALLESTERO, R (2000). *Gerontología social*. Madrid: Editorial Pirámide, Colección Psicología Social.
- FLECHA, Consuelo (2005). "La categoría género en los estudios feministas", en *Miradas desde la perspectiva de género*. TORRES RAMÍREZ, Isabel. Madrid: Narcea.
- FRAISSE, Geneviève (2001). *La controverse des sexes*. Madrid: Minerva.
- GÁLVEZ MUÑOZ, Lina; DOMÍNGUEZ SERRANO, Mónica; VILLAR NOTARIO (Coord.) (2010). *Mujeres y mercado laboral en España*. Madrid: Fundación BVVA.
- LETABLIER, Marie Therèse (2007). "El trabajo de "cuidado" y su conceptualización en Europa". En PRIETO, C. (ed.). *Trabajo, género y tareas domésticas*. 64-84.
- MEAD, Margaret (1994). *Masculino y Femenino*. Madrid: Minerva DL.
- MINKLER, M.; ROE, K.M. (1993). Grandmothers as caregivers: Raising children. *Aging International*, 21, 24-28.
- MONREAL GIMENO, Mª del Carmen (2008). *Ni el aire que respirar, pensamiento científico ante la violencia de género*. Sevilla: Colección Señales 3, Cajasol.
- NUSSBAUM, Martha (2002). *Las Mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- SCOTT WALLACH, Joan (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en AMELANG, James S. y NASH, Mary (eds), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d' Estudis y Investigació.
- PEARLIN, L. I; ZARIT, S. H. (1993). Research into informal caregiving: Current perspectives and future directions. En Zarit, S.H y Pearling, L.I. (Ed.). *Caregiving systems: Informal and formal helpers. Social structure and aging*, (1955-167). US: Lawrence Erlbaum Assoc.



- PILISUK, M. (1982). Delivery of social support: the social inoculation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 24-33.
- SARACENO, CH. (2000). "Historia de la Familia Europea", en *La vida Familiar en el siglo XXI*. Vol. 3, 333-372.
- TOBÍO TORIBIO, Constanza (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Madrid: Fundación La Caixa. Estudios Sociales nº 28.
- TUBERT, Silvia (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- VALCUENDE, J.M; BLANCO, J. (2003). *Hombres. La construcción social de las Masculinidades*. Madrid: Editorial Talasa.
- VILLALBA QUESADA, Cristina (2002). *Abuelas cuidadoras*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.

Reseña Curricular de la autoría

Ana M^a Gallardo Flores es diplomada en Trabajo Social y Educación Social por la Universidad Pablo de Olavide (2007/2011) y Máster en Género e Igualdad (2011/2012) en la misma universidad. Ha realizado el Experto Universitario en Calidad de Vida de Personas Mayores por la UNED (2009) donde realizó una comunicación sobre su proyecto: Aprendiendo a Aprender que fue tutorizado por M^a Victoria Pérez de Guzmán, profesora del departamento de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. Es premio al mejor expediente académico de su promoción de la Universidad Pablo de Olavide. Premio al mejor expediente académico del primer curso de su carrera y premio al mejor expediente de la Facultad de Ciencias Sociales por el Ayuntamiento de Sevilla, en este año. Su proyecto fin de carrera versó sobre las Abuelas Cuidadoras y fue tutorizado por Cristina Villalba. Ha sido tres años alumna interna del departamento de Trabajo Social.

Tiene experiencia profesional a través de su trabajo en la Residencia de Personas Mayores Gerón de Sevilla. En la Asociación de Personas con Parálisis Cerebral de Sevilla. Es formadora Ocupacional y tiene una amplia experiencia laboral en el campo de la Educación para la Salud. En la actualidad está prematriculada en Doctorado dentro de la línea de Desarrollo para la Ciudadanía e Igualdad, en la Universidad Pablo de Olavide.



CINE E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN

Línea Temática: 5 Educación y Sociedad. Innovaciones en el siglo XXI

Lozano Botache, Jorge Prudencio

Dpto. de Comunicación, Facultad de Comunicación y Publicidad, Universidad Santiago de Cali. Carrero 62 Calle 5 Campus Pampalinda, Cali. Colombia jorgeprudenciol@yahoo.com

Resumen: Reflexión sobre las posibilidades de elaborar narraciones cinematográficas en ámbitos formativos tanto en las instituciones educativas como en las comunidades. Se plantea que es necesario pasar del uso didáctico de las obras cinematográficas al trabajo pedagógico con la Narración cinematográfica. Se citan ejemplos realizados en el pasado y otros recientes. Igualmente se plantea que es importante considerar que en las obras audiovisuales de tipo ecológico confluyen tanto los propósitos del cine científico como el de temáticas sociales

Palabras Clave: Pedagogía, didáctica, obra cinematográfica, narración cinematográfica



Fue Martínez Salanova (2002), quien empezó a sugerir una perspectiva distinta al mero uso documental - instrumental de las obras cinematográficas, al proponer una noción amplia del cine, destacando que este posee sus propias estrategias de investigación, un lenguaje, unas técnicas de procesamiento de datos; y que, por tanto, de allí se puede derivar una verdadera estrategia interdisciplinaria que puede aportar elementos que ayuden a los estudiantes a sintetizar y a globalizar su aprendizaje. Además, agrega este autor, el cine en el aula complementa lo que tiene de técnica, lenguaje, planificación, contenidos e investigación con lo que posee de lúdico y creativo, con lo cual el trabajo con el cine resulta significativo, tangible y experimental.

Maldonado Salazar(1999), por su parte, había señalado algo que contiene un germen de reflexión pedagógica profunda al considerar que el cine no es sólo un medio de comunicación y de entretenimiento, como se autodefine o como lo conciben muchos de sus consumidores habituales, sino que todas las instancias participantes en el proceso de producción de una obra cinematográfica, al final proponen y presentan una gran variedad de elementos relativos al mundo, a sus prácticas reales y a su simbolización. De esta manera, la mencionada autora amplía la mirada más allá de lo didáctico rígidamente focalizado.

Así pues, a partir de Vasco (2011. P19-33), quien considera que la pedagogía es todo saber, práctica o discurso más o menos formalizado sobre la educación y que la didáctica es parte de la pedagogía y se dedica a la enseñanza de un saber específico dentro de un aula – o su equivalente-, en este trabajo el saber consistente en la enseñanza sobre la producción audiovisual, se orienta hacia una práctica mediante la cual los sujetos autonarran sus condiciones culturales y socio-económicas de existencia, desde un discurso en el que, a partir de toda experiencia narrativa o de contacto perceptivo con alguna narración, se generan impactos valorativos o socioafectivos y se propician reflexiones que tienen efectos formativos y educativos.

Entonces, lo que aquí se propone, consiste en pasar del uso didáctico de **obras** cinematográficas al ejercicio pedagógico de la **narración** cinematográfica. Ya se han realizado varias experiencias de narración cinematográfica a partir del aula en diferentes partes del mundo, entre ellas la realizada en España por Bautista (2009) con el fin de propiciar relaciones interculturales mediadas por narraciones audiovisuales, en ambientes educativos. Este investigador considera que los lenguajes plásticos, como el cine y la fotografía, al ser intuitivos, también son próximos a la representación isomórfica de la realidad, lo cual atrae la atención de los estudiantes, en su caso los niños. De sus experiencias ha extraído interesantes conclusiones acerca de la importancia que tiene para la convivencia y el enriquecimiento personal, la experiencia consistente en interactuar con niños de otras culturas, lo que además permite conocer historias personales y ajenas.

Otros dos trabajos que merecen ser mencionados como antecedentes, y ya en el contexto colombiano, son *Marcando Calavera*, realizada en Popayán y *Darío Jiménez, Pintor de la ciudad*, realizada en Ibagué, debido a que ellos establecen relaciones entre procesos educativos a nivel superior y el contexto de las ciudades donde se elaboraron.

La primera, realizada a partir de una investigación de tipo sociolingüístico por Nelson Osorio (2003), quien por entonces era un graduando de la Universidad del Cauca, explora las expresiones verbales de uso común entre la población joven de sectores populares en la ciudad de Popayán. Ese era el propósito más importante de Osorio y en el curso de la investigación, el autor fue armando una estructura narrativa de enorme vitalidad que incorporó, quizás intuitivamente, situaciones dramáticas hacia las que el público masivo suele inclinar su gusto o inclusive identificarse. En efecto, Juan es un joven humilde y noble (rasgos que de por sí cautivan al espectador) que por fuerza de las circunstancias se torna malevo y aunque comete actos delictivos, se gana la simpatía del público dado que es una víctima más de las vicisitudes que resultan ser muy familiares a las personas



que gustan de ver esta película. Finalmente Juan, el héroe malevo no muere, lo cual le da a la historia un carácter legendario y la emparenta con un arquetipo universalmente reconocido. Esta obra fue hecha con precariedad de recursos técnicos y la factura o acabado final tanto del sonido como de la imagen así lo revelan. La puesta en escena y la actuación, realizada con actores aficionados pero con cercanía sociocultural con el relato, son poco ágiles y sin embargo, la ausencia de esa pretensión de realismo que ha impuesto el modo de representación fílmica más convencional no le molesta a los espectadores, quienes aceptan abiertamente que se trata de una representación y prefieren quedarse con la fuerza evocadora de aquella dura realidad. Quizás sin proponérselo, Osorio logró una decodificación de algunas convencionalidades narrativas, a la manera de muchos publicitados vanguardistas. Por ejemplo, una pelea a cuchillo puede ser muy común en una barriada pero verla transcurrir entre primeros planos y planos generales en una película constituye una propuesta de puesta en escena cautivante, acaso por morbosidad pero también porque convoca la reflexión sobre la suerte que se vive en el barrio. Además para los espectadores de esta obra, al parecer ha sido más importante reconocer en ella a los sectores donde habitan, a los sectores de la ciudad por donde transitan, a la malicia que le imprime una lógica sorprendente torcida a los personajes (recuérdese por ejemplo que Juan asesina a su mejor amigo). Igualmente hay situaciones dramáticas que atraen quizás por ser provocadoras como por ejemplo el hilo narrativo constituido por las niñas que incautamente se involucran con un tratante de blancas. En este caso el acierto de Nelson Osorio ha consistido en armar un relato con elementos que algunos podrán denominar comerciales pero que en otra lógica bien pueden ser vistos como intuiciones efectivas narrativamente hablando. Cabe señalar a modo de complemento que, en su momento la publicidad de esta obra se basó en sencillos anuncios y fue exhibida con lleno total durante varias semanas todos los días en el entonces teatro ANARKOS, de Popayán y luego de muchos años de haber sido realizada, todavía es distribuida de manera “pirata”, es decir, en medios ilegales, por algunos comerciantes, lo que la convierte en una obra más vista que muchas de las obras cinematográficas realizadas en Colombia con presupuestos mayores y dentro de la tradición del celuloide. Este fenómeno comercial por sí solo es un hecho muy particular y muy poco conocido en la cinematografía nacional y quizás internacional.

En el caso de la obra *Darío Jiménez, Pintor de la ciudad* (Rozo, 2005) (en la cual el autor de este texto fue coguionista), realizada a instancias de la Universidad del Tolima, se practicaron numerosas entrevistas a profundidad grabadas en video digital y se hizo observación participante cámara en mano por los lugares frecuentados por el pintor. Igualmente se realizó un análisis iconológico de la obra, lo cual implicó un análisis del contexto sociohistórico en que vivió el personaje aludido. Con base en la información recopilada por estos medios y con la ayuda del método histórico-hermenéutico se desarrollaron diversas adaptaciones dramatúrgicas que condujeron a la elaboración de un guion. A partir de este se escogieron los actores, entre los cuales hubo varios que conocieron en vida al pintor. Por otra parte, algunas locaciones fueron realmente frecuentadas por el protagonista.

Por otro lado, es mucho más rico el conjunto de experiencias comunitarias que han empleado a la narración cinematográfica con propósitos pedagógicos aunque al margen de las instituciones educativas. Desafortunadamente estas experiencias no siempre han sido reportadas por escrito o no han tenido continuidad como estrategia.

Se sabe de otras ya innumerables experiencias realizadas en video en diferentes partes del país y que han tenido muy escasa publicidad, lo cual no les resta importancia cultural. Tal es el caso de Antonio Piedrahíta (2011), un atrevido trabajador de la cultura del municipio de Toro, Valle, que aún con muchas precariedades técnicas ha producido varias obras de medimetraje – o mejor, media duración- en video, de gran significado para sus coterráneos y que han participado en tres ocasiones en el festival de cine experimental que se realiza anualmente en ese municipio.



Vale destacar lo reportado por Sanjinés (1979) sobre el grupo UKAMAU, en Bolivia durante los años sesenta del pasado siglo, empezando por las producciones colectivas e incluso hasta llegar a las obras de ficción de sus últimos años. A partir de aquella experiencia parece haberse derivado un uso comunitario del lenguaje audiovisual, que aunque no está estrictamente relacionado con la narración de ficción ni con el documental, si ha sido muy útil desde el punto de vista educativo comunitario. Este ha consistido en emplear las grabaciones, en este caso en video, como registro de las reuniones comunitarias, de manera análoga a la función que cumplen las actas escritas. De esa manera, pareciera haberse burlado al analfabetismo grafológico mediante una suerte de estrategia audiovisual muy pragmática. Otra experiencia interesante es el programa “Imaginando nuestra imagen”, implementado por la dirección de cinematografía del Ministerio de Cultura de Colombia desde hace más de una década, mediante el cual se realizan talleres de formación en realización cinematográfica, que conducen a la elaboración de obras audiovisuales en video que revelan imaginarios de jóvenes de las diferentes regiones de Colombia. Igualmente destacable es la producción audiovisual generada en el departamento del Cauca, especialmente en el Norte, donde el registro y narración de la cultura *Nasa* cuenta ya con un acervo significativo. Otras experiencias muy interesantes son las que se han hecho visibles a través del festival de cine comunitario *Ojo al Sancho*, que lleva cinco versiones anuales y que se realiza en Bogotá.

En una dimensión más ampliamente social y con proyección hacia la cinematografía internacional, el documental *La Batalla de Chile* (Guzmán 1972-1979), es un ejemplo de ejercicio pedagógico fuera de las aulas, por su relación con la historia y con la política del país suramericano donde se realizó. Se puede decir que los realizadores fueron hasta el límite, dado que incluso uno de ellos ofrendó su vida. Mas, totalmente al margen de semejante sacrificio, lo que interesa destacar es que en él, el proceso de enseñanza aprendizaje se escenificó mediante la acción de sus protagonistas, en medio del caudal de los acontecimientos de varios años.

Los contenidos aquí expuestos, han venido tomando cuerpo mediante reflexiones surgidas a partir de varios ejercicios audiovisuales desarrollados de tiempo atrás en la Universidad del Tolima, en la Universidad del Cauca y desde el año 2009, en la Universidad Santiago de Cali, donde se ha promovido el análisis hermenéutico de la acción desde el aula de clase, mediante la asesoría a numerosos trabajos de grado a partir de la autonarración.

En este punto es pertinente citar particularmente cuatro autonarraciones asesoradas por el autor de este texto a estudiantes de comunicación social en la Universidad Santiago de Cali entre 2011 y 2012: uno es el de Odair Larrahondo, quien realizó como trabajo de grado una autonarración audiovisual de quince minutos de duración, sobre las técnicas y el sentido que su grupo artístico le da al Hip – Hop Gospel que practica, tanto dentro de las actividades de la iglesia a la que asiste, como para invitar a la convivencia a su comunidad afrodescendiente. Con apoyo en la etnometodología, en este trabajo se destacan los pasos, las letras, las puestas en escena y las interacciones con feligreses y no feligreses. Un segundo caso es el de Juan Carlos Calderón, Jhonny Molineros y Héctor Fabio Mosquera, quienes promovieron y acompañaron a un grupo de estudiantes de secundaria en la realización de una autoetnografía en una narración de treinta minutos con algunas de sus expectativas con respecto a sus proyectos de vida. En este trabajo destacan reflexiones, actitudes, palabras y costumbres en las relaciones entre estudiantes y entre estos y sus profesores. Otro caso es el de Xiomara Padilla, quien realizó su trabajo de grado autonarrando audiovisualmente y con apoyo en la teoría fundada como metodología cualitativa, su experiencia como profesora de creatividad con estudiantes de educación media. En una narración de veinticuatro minutos presenta el acompañamiento que ella realiza al proceso mediante el cual unos jóvenes han autodescubierto sus potencialidades y han conformado proyectos de vida; el cuarto caso es el más complejo. Se trata de un proyecto emprendido por tres estudiantes: Oswaldo Páez, Diego Sinisterra, y Jaime Vivas, quienes, a su vez se encuentran propiciando una autonarración dentro de una comunidad indígena,



de la etnia Yanacona, residente en el área urbana de Cali. Desde el punto de vista metodológico, este es un trabajo de antropología audiovisual orientado por la pregunta ¿cómo sobrevive culturalmente una comunidad indígena sin tierra y en un contexto sociocultural ajeno como es la ciudad de Cali.

Para desarrollar el trabajo, los estudiantes se aproximaron a las autoridades del cabildo y con su apoyo escogieron a diez personas, hombres y mujeres, voluntarias, a quienes impartieron enseñanzas técnicas de fotografía y de realización audiovisual durante algunas semanas. Desde entonces, les han acompañado a registrar varios eventos cotidianos y celebraciones culturales, como el INTI RAIMI, en los que principalmente, los jóvenes, han descubierto prácticas y costumbres que desconocían porque están involucrados en prácticas, costumbres y ocupaciones urbanas; algunos de ellos inclusive estudian en instituciones tecnológicas. Actualmente se encuentran organizando sus archivos fotográficos, están preparando una exposición e igualmente se está preparando una excursión de varios integrantes de la comunidad hacia la zona montañosa conocida como “Macizo colombiano”, de donde son originarios los Yanacona, territorio que también muchos de ellos desconocen.

Simultáneamente, los tres estudiantes llevan un registro de cuanto han realizado, con lo cual se está construyendo una doble autonarración: la de los indígenas Yanacona y la de los estudiantes que los acompañan. Las dos autonarraciones harán parte de una misma obra audiovisual.

También es necesario reconocer la existencia de otras experiencias que se están llevando a cabo en el país, con concepciones distintas a las que aquí se plantean, por lo cual sus metodologías son igualmente diferentes pero están basadas en intuiciones muy pertinentes y convergentes. Desde hace ya varios años muchos agentes culturales vienen realizando este tipo de ejercicios en distintos lugares del mundo; lo importante ahora es apropiarse en términos educativos la fuerza pedagógica que ellos contienen, más allá de la curiosidad creativa, de su importancia como proceso lúdico o de sus eventuales aplicaciones como experiencias de reconocimiento intercultural y de convivencia. En estas circunstancias, los criterios estéticos determinantes de la forma y de los recursos tecnológicos a emplear, dependen de la pertinencia comunitaria del discurso y de la claridad que esta requiera. Es de esperarse que de esta manera se pueda ayudar a desfeticizar a los recursos tecnológicos, a los grandes presupuestos y al glamur característicos de la industria. Luego, aunque la industria audiovisual siga existiendo e incluso fortaleciéndose, las producciones locales mantendrán su importancia cultural, sin importar si ingresan o no a los circuitos comerciales más lucrativos o especulativos con el dinero o con la fama.

Cabe destacar que para propiciar la construcción de narraciones cinematográficas dentro de procesos educativos, tal como aspira a proponerlo este trabajo, se requiere asumir como criterio pedagógico, que los estudiantes son capaces de reconocerse a sí mismos como sujetos individuales y sociales pero, lo que es más importante, dentro de un contexto complejo al que pueden estudiar y sobre el que pueden generar reflexiones, proyectos, utopías o fantasías.

Asumiendo como superables las metodologías de la llamada escuela tradicional o preceptiva, que predominó durante los siglos XVII al XIX; adoptando a la llamada escuela nueva, que empezó a finales del mismo siglo XIX y se desarrolló durante el siglo XX, hay dos teorías que proveen criterios básicos para los propósitos de este documento. Ellas son el constructivismo, inscrito, a su vez, en la tendencia cognitivista, y la pedagogía crítica, inscrito en una tendencia que podemos llamar eticista.

El constructivismo, propuesto por Vigotsky (1985), si bien se refiere a la educación de los niños en la sociedad socialista soviética de comienzos del siglo XX, aporta un concepto igualmente válido para todo tipo de educación, y para los propósitos de este estudio, vale subrayar la importancia que el constructivismo le concede a la interacción de los estudiantes dentro de un contexto dado, lo que



resulta clave en todo proceso educativo; de allí se deriva que el lenguaje hablado y escrito es fundamental para el trabajo colaborativo y la elaboración de conceptos pero además, que el conocimiento necesariamente requiere la colaboración de todos los que interactúan en tal contexto. Sin duda es muy pertinente partir de la interacción, dentro de la cual el lenguaje permite socializar ideas para emprender la elaboración de Narraciones cinematográficas que provean percepciones y conocimientos acerca de la realidad del entorno.

La vertiente llamada pedagogía crítica, planteada por Paulo Freire(2007), en los años sesenta, si bien se dirige en primera instancia a lo que considera “los oprimidos”, no deja de considerar básico el cómo obtener conocimientos y en ese aspecto también le da importancia a la interacción pero dentro de ella le da más relevancia al qué aprender y al para qué de tales aprendizajes. En este sentido, los aprendizajes que le resultan pertinentes a los estudiantes, son aquellos que se orienten a la comprensión crítica pero sobre todo a la transformación emancipatoria de su propio contexto histórico, social, económico, y político. Así pues, podemos considerar que la comprensión crítica del contexto requiere del lenguaje, es un momento complejo, y es válido afirmar que interdisciplinario, necesario para conocer las características de la realidad del entorno, antes de concebir y diseñar una narración cinematográfica; mientras que la transformación emancipatoria, remite, por un lado, a la colaboración y por tanto a la disposición para trabajar en equipo; por otro lado, a la concepción de una versión, fantasía o deseo sobre la realidad y, en tercer lugar a la materialización de dicho proyecto que, si bien, en el caso de una obra cinematográfica, es lúdico o artístico, precisamente por ello también es emancipatorio. Este último rasgo, igualmente permite girar a la perspectiva de los oprimidos hacia una visión humanística más amplia, que en el fondo también era contemplada por Freire.

Según Tosi (1993. P21), en algunos países se ha desarrollado el llamado cine científico, entendido como aquel que se realiza empleando los instrumentos y estrategias de los camarógrafos del cine, y actualmente del video, para realizar filmaciones que permitan hacer seguimiento visual a algunos fenómenos naturales de difícil observación en la cotidianidad, bien sea por las dificultades para acceder a ellos, como ocurre con los fenómenos que tienen lugar dentro de un organismo o en el hábitat de los animales silvestres, bien sea por su duración, como ocurre con la eclosión de un huevo para que nazca un polluelo, o bien sea por la singularidad de los fenómenos, como ocurre con ciertos procesos físico-químicos, etc. Esta perspectiva recuerda a Dziga Vertov(2011), quien a comienzos del siglo XX, consideró a la cámara de cine como herramienta para captar lo que el ojo normal no ve.

La diferencia clave entre el llamado cine científico y la propuesta de este texto, consiste en que aquel, se propone dar cuenta de los fenómenos y los objetos con aspiraciones de objetividad, veracidad y la lógica de las proposiciones, en la dirección del positivismo epistemológico, incluso cuando admite que se pueden hacer registros de hechos etnográficos o antropológicos, todo lo cual, sin duda tiene su validez relativa. Mientras tanto este trabajo, se apoya en la hermenéutica y le da cabida a la subjetividad, se interesa por las interacciones entre los seres humanos y en las maneras como estos se relacionan con las cosas, con el mundo y con la cotidianidad.

Vale recordar que Wallerstein (2001) ha señalado que la “civilización capitalista” ha incurrido en lo que denomina “irracionalidad material”, que consiste en que los ímpetus industrializadores de la humanidad han explotado devastadoramente a la naturaleza hasta el punto de alterar los ritmos de las transformaciones planetarias y, de esa manera, han puesto en riesgo a la existencia de todo el género humano. Este autor considera que el meollo del problema está en el tipo de valores que esta civilización ha priorizado para relacionarse con la naturaleza y que por lo tanto, las ciencias sociales no están separadas de los problemas que se plantean las ciencias naturales encaminadas a promover tal industrialización.



Para efectos de este texto, se puede tomar a la anterior reflexión como una invitación a abordar audiovisualmente temas ecológicos que rompan las fronteras entre ciencias naturales y ciencias sociales, y problematicen los valores con los que se guían tanto la ciencia como la tecnología.

Referencias bibliográficas

- BAUTISTA, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. COMUNICAR, volumen XVII, Número 33. P.149-156
- FREIRE, P. (1970/2007). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Madrid.
- GUZMÁN, P. (1972-1979). La Batalla de Chile Obra cinematográfica.
- MALDONADO SALAZAR, T. (1999). Cine y educación Julio- Sept. Universidad Pedagógica Nacional de México. Revista Xictli N 35.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1997). El valor de la imagen en movimiento. Necesidad didáctica de la utilización del cine para una educación en valores, en Comunicar, 9; 23-35.
- OJO AL SANCOCHO. <http://festivalojoalsancocho.wordpress.com/>
- OSORIO N. (2003). Marcando Calavera. Obra audiovisual.
- PIEDRAHÍTA A. Entrevista concedida el 1 de Noviembre de 2011 en el marco del festival Internacional de cine experimental de toro, Valle. Información acerca de este festival se encuentra en la página <http://cinetoro.com/filmfestival/>
- ROZO L. (2005). Darío Jiménez, Pintor de la ciudad. Obra audiovisual.
- SANJINÉS, J. (1979). Teoría y práctica de un cine junto al pueblo. Siglo XXI Editores, México.
- TOSI, V. (1993). El Lenguaje de las imágenes en movimiento. Grijalbo. P21.
- VASCO, Carlos (2011). Formación y educación. Pedagogía y currículo en Educación, pedagogía y currículo Tomo 1 Colección de la pedagogía colombiana, Red Iberoamericana de Pedagogía, Colombia. p.19
- VIGOTSKY, L. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Pléyade, Buenos aires.
- VERTOV, D. (1924/2011): Memorias de un cineasta bolchevique, presentación de Miguel A. Bouhaben, Jesús A. López y Pablo M. Samper, traducción de Joaquín Jordá Editorial: Capitán Swing. Madrid. 424 pp
- WALLERSTEIN, I. (2001). Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI

Reseña Curricular de la autoría

Jorge Prudencio Lozano Botache es colombiano. Doctor en Ciencias de la Educación con énfasis en didáctica, pedagogía y currículo, Cineteleasta con especialidad en Guion cinematográfico, especialista en filosofía con énfasis en epistemología y ética, comunicador social con énfasis en comunicación comunitaria. Jefe del área de fundamentación conceptual de la facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali. Profesor de Teoría de la comunicación y comunicación organizacional; líder de un semillero de investigaciones narrativas audiovisuales. Autor, entre otros, del libro "La Historia de Colombia en el cine de ficción hecho en Colombia" y de varios artículos sobre cine, educación y TIC. Autor de varias obras audiovisuales de carácter cultural y educativo. *Par evaluador* del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, COLCIENCIAS, en temas culturales y artísticos relacionados con el cine y el audiovisual.



MIGRACIONES INTERNAS EN MUJERES NÁHUATL Y AYMARA: UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL

Línea Temática 5: Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Vera Jiménez, Jesús Alejandro

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001. Col. Chamilpa, 62209, Cuernavaca, Morelos, MÉXICO *meavila@uaem.mx*

Ávila Guerrero, María Elena

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001. Col. Chamilpa, 62209, Cuernavaca, Morelos, MÉXICO *meavila@uaem.mx*

Musitu Ochoa, Gonzalo

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *gmusoch@upo.es*

Amador Borrero, Marina

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA *m.amaborr@gmail.com*

Resumen: En este trabajo, se pretende estudiar los problemas psicosociales que tienen las mujeres indígenas en sus procesos migratorios internos y en su integración en los lugares de destino, principalmente cinturones de pobreza de las grandes ciudades. Para ello, se ha utilizado un enfoque etnográfico y se han realizado entrevistas en profundidad a 10 mujeres migrantes de la etnia Náhuatl y 10 mujeres migrantes de la etnia Aymara, procedentes de México y Bolivia, respectivamente. Se constata que las mujeres migran, principalmente, por motivos de pobreza y exclusión social como principales responsables de la provisión tanto económica, como emocional, social y educativa de las familias, siendo cada vez mayor el número de mujeres que migran de forma autónoma, mientras que disminuye su presencia como migrantes que siguen a sus maridos en el viaje migratorio. En este proceso migratorio suelen carecer de apoyos y sufren un proceso de desvinculación con la comunidad de origen. Sin embargo, estas mujeres consideran que la migración ha sido positiva, en la medida en que les ha permitido mejorar la situación económica tanto de ellas como de sus hijos. Finalmente, se señalan las similitudes y diferencias entre las mujeres de ambas etnias.

Palabras Clave: Mujer, Migración Interna, Estudio Etnográfico, Náhuatl, Aymara



Las transformaciones sociales acontecidas en el siglo XX propiciaron movimientos poblacionales dentro de un país (internos) y entre países (externos). Las migraciones internas se produjeron del campo a las grandes áreas metropolitanas, lo cual tuvo importantes efectos tanto económico, como políticos y sociodemográficos tanto en los sitios de expulsión como en los de atracción (Chávez-Galindo, 1999). Esta tendencia ha sufrido una importante transformación desde finales de siglo XX, con el surgimiento de la globalización, que ha traído consigo el incremento de los desplazamientos internacionales y transnacionales. Sin embargo, las migraciones internas, menos investigadas, parecen seguir los mismos patrones de crecimiento que las internacionales. En este sentido, una de las características más notables, común a ambos tipos de migración, es el crecimiento de la migración femenina y el nuevo rol que las mujeres asumen durante la migración, lo que se ha denominado feminización de la migración. En el caso de la migración interna, la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) (2009) señala que el número total de desplazamientos internos en el mundo en 2008 se estimó en 27,1 millones y que en la mayor parte de América Latina, las mujeres migran dentro de sus países en cantidades mayores que los hombres.

Esta feminización de la migración interna se puede observar en las mujeres indígenas de México. Inicialmente estas mujeres seguían a sus maridos migrantes a las grandes urbes para la reunificación familiar, reproduciendo la asignación de roles que tenían en sus lugares de origen, muchas mujeres indígenas hoy migran de forma autónoma y utilizan, en muchas ocasiones, elementos externos de identidad para afianzar un determinado espacio o actividad.

El impacto de la migración en las mujeres depende de numerosos factores, como el tipo de migración (internacional o interna; regular o irregular; autónoma o “dependiente de”), la economía, política y cultura en origen y destino y las relaciones de género dentro de la familia y la comunidad. El género afecta a cómo los migrantes se adaptan al nuevo país o zona geográfica, el grado y la forma de contacto con el país de origen y las posibilidades de retorno y de un reintegración exitosa (Boyd y Grieco, 2003). De manera resumida, se recogen en la tabla siguiente las principales consecuencias que tiene para las mujeres la experiencia migratoria.

Tabla 1. Principales consecuencias de la migración en las mujeres

- Durante el viaje migratorio están expuestas a riesgos específicos
- Aumenta su empoderamiento por participar en la fuerza laboral
- Mayor riesgo de ser explotadas en un mercado laboral segregado por sexo
- Triple carga de trabajo
- Vivencian situaciones de ansiedad y estrés
- Mayor confianza en sí mismas y mayor autoestima
- Choque generacional, fracaso escolar, etc., si sus hijos viven con ellas
- Satisfacción por poder ofrecer a sus hijos un futuro mejor
- Relaciones abusivas si son mujeres “dependientes de”
- Mayor grado de autonomía, poder de decisión y libertad
- Vivencias negativas sobre la separación familiar
- Mayor probabilidad de regreso a países de origen de forma repentina
- Cambios en las relaciones desiguales de género en países de origen y destino

Durante el viaje migratorio las mujeres son más vulnerables que los hombres a sufrir agresiones sexuales (por parte de transportistas, compañeros de viaje o guardias en las fronteras), abusos económicos (por no conocer las condiciones de las zonas de destino), manipulación en el acceso a la información, a documentación importante como pasaportes o requisitos de entrada en las fronteras, entre otros. Las mujeres, una vez instaladas en un nuevo país o zona, pueden sentirse empoderadas por acceder al mercado laboral y ganar una independencia económica que les permitirá mantenerse a



ellas mismas y enviar remesas económicas a su familia de origen. Sin embargo, en muchas ocasiones las condiciones y remuneración económica del empleo al que acceden son precarias, puesto que se incorporan al sector del trabajo no cualificado e invisible que tiende a aislarlas y a sufrir más riesgos de explotación. Además, las mujeres migrantes pueden sufrir triple carga de trabajo. Es decir, trabajan tanto en el ámbito productivo como en el reproductivo, con el agravante de no poseer redes familiares donde transferir algunas de las responsabilidades reproductivas, a las que habría que incluir la carga frecuente de sostener a su familia en el lugar de origen (Ramírez, García y Míguez, 2005).

Estos factores propician que muchas mujeres experimenten ansiedad y estrés derivadas del desarraigo personal, familiar y social, del choque cultural, del desconocimiento del medio en el que viven y de la escasez de recursos económicos. Sin embargo, muchas de ellas muestran mayores niveles de autoestima, mayor confianza en sí mismas y aceptación de sus vidas en el nuevo contexto de migración. Este malestar tiene una estrecha relación con el hecho de estar sometidas a cuatro tipos de exclusión social: de clase, de etnia, como migrantes y a las derivadas de su condición de género (Sánchez y Barceló, 2007). Los indígenas generalmente pertenecen a los estratos sociales más bajos de la sociedad siendo discriminados incluso por grupos tan empobrecidos como ellos pero no pertenecientes a etnias indígenas. A estos dos tipos de exclusión hay que sumarle la discriminación que normalmente sufren las personas por el hecho de ser migrantes, siendo rechazadas en las sociedades de acogida por miedo, desconocimiento o racismo, y también la exclusión o discriminación por razón de género que sitúa a las mujeres un escalón por debajo de los hombres en cualquier sociedad y cultura en el mundo. En consecuencia, las mujeres migrantes indígenas se convierten en uno de los grupos más vulnerables ante la exclusión.

A pesar de las discriminaciones de las mujeres migrantes, el nuevo rol de proveedoras juega un papel fundamental en las transferencias de poder en las relaciones desiguales de género y es un factor importante a la hora de considerar los procesos de cambio social en las relaciones de género en las familias y comunidades, tanto en origen como en destino. Además, las mujeres que viven con hijos/as menores se sienten más satisfechas consigo mismas por el hecho de poder ofrecer a sus hijos un futuro mejor.

Partiendo de la revisión teórica, el objetivo general del presente trabajo es analizar las causas, las consecuencias y las implicaciones de los procesos migratorios internos llevados en cabo por mujeres indígenas en los países de Bolivia y México y en el marco de las culturas Aymara y Náhuatl.

Método

El presente estudio se llevó a cabo en los países de Bolivia y México con población indígena de los grupos Aymara y Náhuatl. A continuación se describen la muestra, los instrumentos y el procedimiento en ambos países.

Participantes

La parte del estudio realizado en Bolivia se llevó a cabo en la ciudad de El Alto, Departamento de La Paz, en el contexto del Centro Comunitario de Desarrollo del Niño, Niña y Adolescente Tawantinsuyo, dependiente de la Fundación La Paz. Participaron diez mujeres cuya edad promedio era de 42 años. Todas ellas eran migrantes que se desplazaron desde diferentes ámbitos rurales (desde la zona del altiplano paceño) con una antigüedad de al menos 20 años. La antigüedad de la migración era suficiente como para que las entrevistadas hubieran completado el proceso de traslado (todas tenían residencia permanente y definitiva en El Alto) y acumulado una completa experiencia acerca de las vicisitudes de la migración. Todas las mujeres entrevistadas eran de origen indígena y hablantes de



lengua aymara y estaban relacionadas con el Centro Comunitario de Desarrollo del Niño, Niña y Adolescente Tawantinsuyo.

En México, el estudio se realizó en una colonia denominada “Los Patios de la Estación” de la ciudad de Cuernavaca (estado de Morelos) a través del contacto con la coordinadora encargada de un proyecto comunitario dirigido a la mejora del bienestar de mujeres y niños. La muestra estuvo integrada por diez mujeres cuya edad promedio era de 49 años de edad. El total de las mujeres eran migrantes de origen indígena y hablantes de lengua náhuatl, todas en situación de exclusión social, provenientes del estado de Guerrero y con más de 20 años viviendo en “Los Patios de la Estación”. Todas ellas dejaron sus comunidades de origen para asentarse en la ciudad de Cuernavaca con el propósito de mejorar sus condiciones de existencia. Todas las participantes se dedicaban a actividades de la economía informal y tenían contacto con el proyecto comunitario de atención a mujeres y niños.

Entrevista

Para obtener la información se realizó una entrevista en profundidad elaborada colectivamente entre todos los miembros del equipo investigador. Se realizó un estudio piloto con el objeto de adaptar las preguntas a los dos contextos del estudio. La entrevista se compone de una batería de preguntas abiertas que se clasifican en las siguientes dimensiones o categorías: datos sociodemográficos, causas y consecuencias de la migración. En estas dimensiones se exploran de manera transversal los siguientes ámbitos: individual, familiar, laboral y socio-comunitario.

Procedimiento

El procedimiento seguido para obtener la información de las mujeres migrantes durante las entrevistas fue el siguiente:

1. Las entrevistas se llevaron a cabo durante varios días consecutivos. Para ello se coordinaba con la administración del Centro Tawantinsuyo el día y la hora de la entrevista, en Bolivia¹²², y con la coordinadora del programa comunitario, en México¹²³, dependiendo de la disponibilidad de las mujeres participantes.
2. Las entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente adecuado, sin interrupciones, preservando la privacidad para el tratamiento de la información. La duración de cada entrevista fue de entre 60 y 120 minutos, procurando en todo momento respetar el tiempo de las entrevistadas y sus informaciones, en ocasiones cargadas de emociones muy diversas.
3. Se intentó evitar una entrevista tipo interrogatorio y se fomentó un diálogo abierto y sincero. Para lograrlo, muchas veces se tuvo que iniciar el contacto aludiendo a temas de conversación no relacionados con el estudio, con la finalidad de relajar una situación que por su novedad podría generar barreras de comunicación.
4. Se respetó siempre aquella información que la mujer no quisiera compartir, evitando ser excesivamente insistente. En todo caso se buscó retomar el tema en otro momento, modificándose el contexto de la conversación o reenfocándolo de diferente manera.

¹²² En Bolivia, las entrevistas fueron llevadas a cabo por Adriana Machicado, trabajadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento, de la Universidad Católica Boliviana.

¹²³ En México, las entrevistas fueron realizadas por Sinay del Carmen Valentín Guevara, tesista de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.



Resultados

En este apartado se presentan brevemente los principales resultados obtenidos en la investigación distinguiendo la experiencia mexicana de la boliviana.

Datos sociodemográficos de la muestra

MUJER NÁHUATL

Los matrimonios se efectuaron a edades muy tempranas y, en un caso, la mujer fue obligada:

“Yo me casé muy chica... A los 13 años me casé con mi esposo y ya aquí me quede”

“A mí me tocó fue mi mala suerte de que me robó un fulano... ya después cuando mi mamá se dio cuenta, en esos días mi papá murió y se quedó sola, y ya fueron a verla y ya se arreglaron con ella y exigieron que me casara y me casé con él, me tuve que casar y yo lloraba con mi mamá yo le decía que yo no me quería casar, pues yo era una chamaca yo no sabía hacer nada.”

El índice de natalidad es muy elevado:

“Tengo 7 hijos. La mayor tiene 25 y el que le sigue tiene 23, la que se sigue es mujer y tiene 20 años y la de 17 años que es mujer también y el que se sigue es hombre y tiene 14 años, y el que se sigue es niño y tiene 10 años, la niña más chiquita tiene 5 años.”

“...De aquel señor son 6 pero como después él encontró a otra mujer y se la llevó y me abandonó con mis 6 niños... y ya me junté con este señor, con el que vivo y de este señor tengo 4 hijos.”

La mayoría de las mujeres migraron solas y encontraron a su esposo en la ciudad de acogida. La tasa de analfabetismo es especialmente elevada. La formación reglada está poco valorada, especialmente para las mujeres, incluso a veces castigada.

“Pues yo no estudié porque, en ese tiempo los papás no querían darnos estudio, y a mí me regañaban porque me mandaban a la escuela mi mamá pero a escondidas, así que no terminé ni primer año, porque mi papá se dio cuenta de que yo estaba yendo a la escuela y le pegó a mi mamá y me pegó a mí, ya no seguí estudiando, ya no estudié ya ve que los padres eran muy delicados.”

“No, no fui, bueno porque no había ni maestros y ahora si ya tienen escuela.”

MUJER AYMARA

La mitad de las mujeres entrevistadas están casadas de primeras nupcias con parejas también esposadas por primera vez. Ninguna mujer se ha separado legalmente de su marido. La tasa de natalidad es elevada (4,2 hijos por hogar creado) y los hijos e hijas viven en el hogar actual

En cuanto a la ocupación, pasan de actividades básicas para la economía rural de sus familias de origen a actividades de servicio en la ciudad. En relación al nivel de estudios, la mitad de las mujeres participantes en el estudio no ha tenido ninguna experiencia formal educativa. La elevada tasa de analfabetización se atribuye a: la discriminación en la familia, la presencia de sucesos familiares traumáticos y la necesidad de apoyar económicamente a la familia.

“He estudiado hasta cuarto básico nomás, hasta ahí he llegado por falta de plata, éramos muchos hermanos, somos 8 hermanos y hermanas, entonces no había plata, menos para las mujeres”.

“Hasta cuarto curso he pasado, pero mi mamá ha fallecido y no he podido entrar después.”



“Yo aquí nomás he trabajado y no he estudiado, ya después con la familia así nomás no se puede, hay que trabajar”.

Causas de la migración

A continuación nos detenemos en las motivaciones que propiciaron que las mujeres entrevistadas tomaran la decisión de migrar o, en su defecto, lo hicieran sus padres y madres por ellas.

MUJER NÁHUATL

La mayor parte de las mujeres señalan la necesidad económica como principal causa de la migración, seguida de las situaciones de vulneración de los derechos y, por último, la reunificación familiar.

“Está muy difícil allá porque allá no puedes ganar nada, no hay cómo ganar nada, nada más era sembrar, cuanto le puede pagar una persona para que le vayan a ayudar, 10 o 15 pesos por día no más porque no alcanza, es lo que pagan allá.”

“Nos venimos para acá porque era muy difícil a veces la verdad, porque mi mamá no tenía para mi zapatos, no tenía ni para comprarme mis cuadernos, con trabajos, con mucho esfuerzo mi hermana me compró mi uniforme, con eso pude seguir estudiando, me gusta mucho estudiar, pero mejor voy a trabajar.”

MUJER AYMARA

Escasez de recursos del medio rural y la búsqueda de mejores opciones educativas parecen ser los principales motores motivadores de la migración. Sin embargo, cuando profundizamos en las causas económicas, observamos que subyacente se haya la inequidad de género. La mayor parte de las mujeres indican que la motivación familiar ha sido fundamental para iniciar su proceso migratorio.

“Porque en el campo no hay plata, todo ahí es difícil, aunque ahora ha cambiado harto, creo que hasta ahora hay luz y todo, pero antes no era así. No teníamos ni luz, era bien difícil”.

“Como le digo me he venido a la ciudad a estudiar”.

“Sí pues, nosotros allá donde antes estábamos no teníamos nada, mi mamá no tenía casa, entonces se ha venido a esta zona porque ha conseguido un terreno para vivir, se ha venido por vivienda; no tanto por trabajo”.

“Juntos, juntos nos hemos venido, mi papá más mejor vivía aquí, eso también me ha dicho “te voy a dar un chiquitito terreno”, no me ha dado nada, así nomás me ha dejado”.

Consecuencias de la migración

MUJER NÁHUATL

Ámbito familiar

Se mantienen los roles tradicionales marido/esposa. La mujer asume como algo natural su rol de ama de casa.

“No pues casi él no me ayuda, mis hijos sí me ayudan a lavar los trastes, si yo lavo los trastes ellos empiezan a barrer.”

“Si tenía ganas de trabajar pero mi esposo no me dejaba, es que dice “se descuida muchos a los niños cuando uno trabaja” a veces andan ahí todos sucios y feos porque ellos mismos se arreglan.”



Las madres transmiten y enseñan a las hijas cómo desempeñar sus funciones en el ámbito familiar

“Como ahorita ya me voy y ya está lista la ropa del niño, la niña de 17 años se encarga de lavarse yo no le lavo a ella. Ella me dijo “usted ya trabajó mucho, ahora nosotros la vamos a ayudar” ¡no, muy bien hija!”

Ámbito laboral

El hecho de que la mujer tenga deseos de incorporarse al ámbito laboral no parece ser aceptado por los hombres. Es común que les prohíban trabajar desde una concepción machista de la distribución de roles en el hogar, mantenidos y sancionados por la propia comunidad.

“Yo me salí de mi trabajo porque me dijo él que me iba a ayudar, y fue al contrario me fue peor, ya ni me ayudó era doble el trabajo, ahora mi familia le digo, me habla mi familia, y me decía la señora cuando yo la iba a verla me dice “es que hablaron tus papás, dicen que sí puedes ir”, y ahora con qué dinero me voy si ya no trabajo.”

“Sí se empezó a enojar él, y mejor yo ya dejé el trabajo, no voy a vivir así, y ya les dije a mis papás pues ya no trabajo, ya no puedo dar dinero”.

“No ya no él nunca me dejó trabajar... me decía que no trabaje porque él es que va a trabajar dice “no, no trabajes yo soy el que va a trabajar entonces para que vamos a estar aquí, luego la gente, más la gente de mi pueblo es una gente muy critica, no trabajes yo te voy a mantener yo puedo mantenerte” y nunca me ha dejado trabajar, una vez sí, hace como 3 años yo empecé a trabajar a escondidas de él porque ya no nos alcanzaba el dinero...No, no se molestó nada más me dijo “por qué hiciste eso si estamos bien, ya no vayas dile a la señora que ya no puedes ir, yo voy a ver cómo voy a conseguir dinero, pero no quiero que vayas para allá y más de que te llevas a los niños”.

Cuando las mujeres consiguen trabajar, lo hacen en el sector informal en cargándose de tareas relacionadas con la limpieza, el mantenimiento y el cuidado de personas.

“No, ya cuando me abandonó (mi esposo), me fui a Acatlipa y allí encontré una señora y ella me dijo que si yo quería trabajar, le dije que sí, me dijo “yo lo que me hace falta aquí es una para hacer el aseo y para lavar” y yo le dije que sí, en ese tiempo la señora me pagaba 3 pesos y ya me iba a lavar del diario del diario lavaba yo.”

La explotación laboral y la convivencia con expresiones discriminatorias verbales contra su origen étnico son los dos elementos más frecuentemente reportados por las mujeres nahuas participantes en la investigación

“Estuve trabajando con una señora en una fonda pero ella sí me trataba mal, como pues yo estaba embarazada me decía “ándale, muévete, pareces tortuga”, me sentía muy mal yo.”

“Hacía tacos, como dobladita que le dicen taco de canasta con un señor... Sí era muy pesado trabajar con él, este bien pesado porque te tienes que levantar a las 2 de la mañana y a dormir a las 10 de la noche”.

Ámbito comunitario

Tanto en la comunidad de origen como en la de destino, las mujeres náhuatl han contado con algún elemento de apoyo importante para dar el paso migratorio. Destaca por encima de ningún otro el apoyo emocional proveniente de figuras importantes de crianza en la familia de origen.



“¿Qué cómo me apoyó mi familia? Solo diciéndome: hija si te vas a ir pues que Dios te bendiga ándale si quieres ir ve pa que te vistas tan siquiera tú, te compras zapatos.”

“Todos juntos, mis hermanos me ayudaban con el pasaje para poderme venir.”

El lenguaje, con frecuencia, es un obstáculo que impide la comunicación e incide en su marginalidad, dificultando la adaptación en la comunidad de destino y aumentando el impacto negativo de la migración.

“Los hijos del dueño se burlaban de mí porque yo no sé hablar...me decían de cosas, que “una burra, no sabes hablar” le digo sí porque yo no nací hablando español, yo nací hablando tlapaneco, yo no sé hablar, a ver te voy a poner a hablar lo que yo hablo le digo no vas a entender no vas a saber hablar”

Sin embargo, en su mayoría las mujeres perciben una mejoría en el lugar de destino tanto en el ámbito educativo, como en el laboral y económico comparándolo siempre con la escasez de recursos y las dificultades de sus lugares de origen.

“Más difícil, más difícil porque o sea por allá no hay tantas cosas como acá, o sea vender algo por ejemplo yo...vendo quesadillas, gorditas, el día que no tengo me pongo a vender algo y ya me hay dinero para eso y allá en Guerrero es muy difícil no podrías darle a tus hijos.”

“...entonces yo me venía de vacaciones y los niños sí se acostumbraron porque comían bien y todo, pero allá no se come muy bien, entonces nosotros veíamos que ellos bien contentos y ya me decían mis hermanos “ya vente para acá, aquí los muchachos hasta pueden trabajar”, un estudio más pues ellos veían que allá no había nada, entonces mi esposo dijo “mejor vámonos para allá” porque allá el trabajo como quiera poquito pero seguro.”

MUJER AYMARA

Ámbito familiar

La mayoría de mujeres parten de sus hogares de origen solas y sin ningún tipo de apoyo. Muchas dejan atrás graves historias de abandonos, de acogimientos en la familia extensa, de “olvidos parentales”. La situación en el destino migratorio no es mucho más halagüeña a su llegada: los pocos apoyos con los que cuentan son transitorios y provenientes de la familia extensa.

“Yo vivía con mi abuelita en allá, mi papá me ha regalado a mi abuelita, mi abuelita ya era mayor y no me gustaba vivir con ella porque era mala [...] porque mi abuelita tenía su marido, el último y mi abuelita quería que lo trate como si fuera mi abuelito y yo no quería eso [...] entonces me pegaba y de ahí yo me quería alejar”.

“Mi tío me ha llevado a una casa a trabajar desde mis 14 años y ahí no más he estado 6 años, trabajando como empleada doméstica”.

“Con mis tíos estábamos pero nos han dejado en ese trabajo con una señora y entonces mi tío se ha perdido, no sabíamos donde estaba, ellos tampoco tenían casa propia, vivían de inquilinos; se han ido de ahí y ya no sabíamos”.

Hay, sin embargo, un área muy sana en el contexto familiar creado por la mujeres aymara: el ajuste biopsicosocial de sus hijos e hijas. Se sienten orgullosas con sus logros como madres y perciben que han criado a hijos sanos, con los que se comunican, que tienen oportunidades de estudiar, con los que no hay diferencias por ser hombre o mujer. Algunas de las frases usadas por las mujeres aymara



entrevistadas fueron las siguientes: “son buenas”, “es estudiosa”, “es sana”, “tiene sus amigas”, “con mi hijo mayor puedo hablar”, “mi hijo me ayuda”, “me apoya”.

Ámbito laboral

Casi todas las mujeres aymara evalúan positivamente la decisión de migrar. Las oportunidades para trabajar y estudiar en la ciudad son mejores que en el campo.

“Sí, me ha ido bien, no tan bien que digamos pero bien. Aquí también es más fácil porque se puede trabajar, estudiar”.

Ocho mujeres reconocen haber sufrido discriminación. La mitad no tuvo “derecho” a la educación por ser mujer.

“La primera vez que he venido como empleada, me trataban bien mal. Yo creo que porque he sido pues chica del campo digamos ¿no? se aprovechaban yo pensaba eso, porque no sabía nada, no sabía lavar ni cocinar”.

Todas las mujeres se hacen cargo de la economía familiar en la actualidad, ayudadas por sus maridos y parejas en el 80% de los casos. Este es un dato significativo que refleja la inclusión de las mujeres en el tejido productivo de la ciudad y la alteración de los roles definidos más rígidamente en sus propias comunidades de origen.

Ámbito comunitario

La tónica general con respecto a las comunidades de origen es la desconexión, el debilitamiento de las relaciones y el olvido. Atrás dejaron en casi todos los casos experiencias muy dolorosas, carencias de apoyos y de afecto, y la propia red social en la que pudieron estar insertas se ha ido desmantelando con el paso del tiempo siguiendo en la mayoría de los casos caminos parecidos al de las mujeres aymara entrevistadas.

“Yo ya me he olvidado realmente de donde yo vivía, ya estoy acostumbrada, normal nomás estoy”.

Lo más difícil para la integración cultural en la comunidad de destino ha sido el uso del castellano como lengua de inclusión social y la utilización de ropa diferente a la propia. Sin voz y sin ropaje en un lugar desconocido y desafiante. Sin embargo, los recursos personales de las mujeres aymara y sus extremas dotes de adaptación han permitido que estas experiencias que podrían considerarse como traumáticas no hayan podido borrar sus elementos culturales identitarios.

“No he tenido que cambiar nada, yo uso las dos cosas vestido y pollera, cuando voy allá uso polleras; como dicen “transformer””.

A pesar de que en muchos casos algún hermano o hermana vive en la ciudad y esto puede suponer un apoyo, se indagó a través de la entrevista acerca de la existencia de otros apoyos comunitarios con los que las mujeres hubieran contado y que les hubieran permitido adaptarse satisfactoriamente a su nuevo contexto socio-comunitario. En este caso, el Centro Tawantinsuyo supone un punto de inflexión en la vida de seis de las mujeres entrevistadas. La actividad asociativa les ha permitido trabajar para dar mejores oportunidades y cuidados a sus hijos, para transformar su comunidad, para tejer una red social de madres, y en muchos casos, para demostrarse a sí mismas que eran personas dignas de ser reconocidas y con capacidades para intervenir sobre sus propias vidas.



“Aquí en el Centro participo, pero después no tengo nada, aquí nada más es que hemos ido a desfiles, hay reuniones, vamos al mercado y a veces pan hay que hacer, nada más”.

“Aquí en el Centro nomás estoy, el año pasado me han nombrado de la Directiva, soy Presidenta y como presidenta yo digo “haremos reunión”, tengo que ir abajo a la Fundación La Paz”.

Discusión y conclusiones

A modo de síntesis, tras el análisis detallado de las entrevistas y después de haber entrado en contacto con las experiencias que han vivido las mujeres náhuatl y aymaras migrantes, proponemos extraer algunas conclusiones generales que podrían ayudar a comprender mejor la feminización migratoria en México y Bolivia. En primer lugar, las experiencias migratorias de las mujeres indígenas que abandonan el medio rural están caracterizadas por su carácter definitivo. Al contrario de lo que ocurre con las migraciones transnacionales en las que existe una posibilidad de volver, un deseo de reencuentro e, incluso, un retorno de ganancias económicas, inversión en patrimonio en origen, etc., las migraciones intranacionales de estas mujeres se caracterizan por una desvinculación con el origen. La migración ha supuesto un punto de no retorno con respecto a la vida anterior, no sólo entendida desde el punto de vista de la actividad laboral (pastoreo, agricultura) sino sobre todo relacional. No quedan atrás apenas familiares, ni propiedades, ni elementos vitales importantes por los que “merezca la pena volver”. La migración supondría un comenzar de nuevo con un lema importante: cada paso que se da, aleja más de la posibilidad de volver atrás, justamente porque el atrás se va difuminando hasta casi desaparecer. Hay presente en el caso de las mujeres náhuatl un sentimiento de nostalgia y añoranza que sí parece mantenerse en el tiempo y que no se aprecia entre las mujeres aymara.

En segundo lugar, es importante destacar la carencia de apoyos a la hora de tomar la decisión de migrar en las mujeres aymara. Nadie en el origen les ha apoyado para migrar ni de modo instrumental, ni material ni emocional. No se relaciona ni con la edad de la mujer a la hora de migrar ni con cuál sea la motivación de la misma, simplemente se encuentra sola ante la empresa migratoria. Incluso cuando la motivación para migrar es en parte familiar, la percepción y el sentimiento de no ser apoyadas por su propia familia es la vivencia primaria experimentada. Esta ausencia de red de apoyo se compensa en cierta medida en el lugar de destino, aunque más que red de apoyo podríamos hablar de “figuras temporales de apoyo”. A pesar de ser familiares cercanos, el sustento brindado por estas personas suele ser muy definido en el tiempo y con una duración breve. Pasarán algunos años antes de que las mujeres aymara puedan hablar de una red de apoyo y sentirse seguras en ellas. De hecho, en la mayoría de los casos estas redes coinciden con la constitución de la familia creada. Serán la pareja y los hijos e hijas los encargados de crear un entramado interpersonal de soporte para sus propias vidas, formando parte del mismo pocas personas extrafamiliares. Tan sólo el Centro Tawantinsuyo ha servido para abrir las puertas a un mundo social del cual nutrirse a la hora de establecer relaciones de ayuda y de amistad.

Este punto es una importante diferencia con las mujeres migrantes náhuatl. Ellas sí sienten y perciben un apoyo para ellas fundamental a la hora de migrar. El apoyo emocional de sus familias de origen. La pobreza, la carencia de recursos y de oportunidades, las necesidades de su familia de origen son los elementos impulsores del movimiento migratorio femenino náhuatl, por lo que una parte de ellas mismas no quieren dar ese paso.

Por otro lado, y de acuerdo con lo que afirma la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2003), la mujer en general, y la mujer náhuatl y aymara en particular, migran cada vez más frecuentemente de un modo autónomo, sin tanta presión desde sus familias de origen o fruto de una discriminación machista exacerbada. La mujer migrante tiene motivaciones individuales que le



impulsan a buscar un futuro mejor en las grandes ciudades. No buscan hacer fortuna o convertirse en personajes famosos de su comunidad. Buscan sencillamente tener una vida más digna, donde puedan ejercer el derecho a acceder a la educación, a trabajar honradamente para alimentar a sus hijos e hijas, donde puedan construir su futuro de forma autónoma. Y estas motivaciones se reflejan en sus familias creadas. Todas ayudan a mantener a sus familias con una actividad económica basada en el sector servicios o vendiendo manufacturas o productos en la calle, son los pilares básicos en la crianza de la prole, manejan la economía doméstica, participan en su comunidad a través de organizaciones locales de mujeres y es la protagonista en la defensa de los valores culturales de su pueblo (Mamani, 2000).

Como reflejan los datos obtenidos y los informes de la Red de prevención y atención de la violencia intrafamiliar El Alto (2003), todas las mujeres han superado adversidades muy importantes (malos tratos, abandonos, abusos, explotación), sin grandes apoyos, y han sabido crear en sus familias, y en concreto con sus hijos, un espacio sano para el desarrollo donde no estuvieran presentes las carencias que en muchos casos padecieron. Son mujeres resilientes (Rutter, 1993), que tienen estrategias para afrontar los momentos más difíciles, y que han sabido generar bienestar donde los demás sólo verían campo yermo. Sus hijos e hijas son percibidos como uno de los aspectos más sanos de su vida, siendo uno de los pilares de la funcionalidad del funcionamiento familiar (Beavers y Hampson, 1995).

Sin embargo, el sabor que deja la migración es en cierto modo agri dulce. La percepción de “haber mejorado, pero no tanto” es una expresión que refleja muy bien las profundidades del ser-mujer migrante. No se relaciona tanto con el tener una casa más grande, o más dinero, o hijos/as en la universidad. Hace referencia al hecho de ser feliz, de encontrarse satisfechas con sus vidas, de ver que con la decisión de migrar consiguieron dar un cambio a sus vidas y sentirse personas más plenas. Sin embargo, la pobreza, la exclusión social, la desigualdad y la discriminación por ser mujer y por ser indígena son elementos que no permiten mejorar ni acabar con la cadena de necesidades no resueltas de las que estas mujeres provienen.

Referencias Bibliográficas

- BEAVERS, W. R. y HAMPSON, R. B. (1995). Familias exitosas: Evaluación y tratamiento e intervención. Paidós. Buenos Aires.
- BOYD, M. y GRIECO, E. (2003). *Women and migration: incorporating gender into International Migration Theory*. Disponible en: <http://www.migrationinformation.org>.
- CHAVEZ-GALINDO, A.M. (1999). La nueva dinámica de la migración interna en México de 1970 a 1990. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM: México.
- MAMANI, V. (2000) *Identidad y espiritualidad de la mujer aymara*. La Paz: Misión de Basilea/ Fundación SHI.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS (OIM) (2003). *World Migration Report 2003: Managing Migration - Challenges and Responses for People on the Move*. Ginebra: OIM.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM) (2008). *World Migration Report 2008: Managing labour mobility in the evolving global economy*. Ginebra: OIM.
- RAMÍREZ, C., GARCÍA, M. y MÍGUEZ, J. (2005). *Cruzando fronteras: remesas, género y desarrollo*. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitaciones de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), Santo Domingo, República Dominicana. Disponible en: <http://www.un-instraw.org>.
- RUTTER, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*, 626-631.
- SÁNCHEZ, G. M. y BARCELÓ, Q.R. (2007). Mujeres indígenas migrantes: cambios y redefiniciones genéricas y étnicas en diferentes contextos de migración. *América Latina Historie*



et Mémoire. Les Cahiers ALHIM, 14/2007 [En línea] <<http://alhim.revues.org/index2292.html>> [Consultado el 14 de enero de 2011].

Reseña Curricular de la autoría

Jesús Alejandro Vera Jiménez es Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia. Actualmente es profesor a tiempo completo e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Ha participado como investigador en diversos programas de investigación e intervención interuniversitarios, gubernamentales y no gubernamentales. Es autor y co-autor de varias publicaciones en temas relacionados con la Psicología Comunitaria, la Investigación-acción participativa y la Intervención Psicosocial con adolescentes.

María Elena Ávila Guerrero es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Actualmente es profesora a tiempo completo e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Ha participado como investigador en diversos programas de investigación e intervención psicosocial, así como en el diseño, coordinación y evaluación de programas de formación dirigidos a promotores comunitarios y educadores de adultos. Ha sido autora y co-autora de publicaciones relacionadas con la Psicología Comunitaria y la Educación Popular.

Gonzalo Musitu Ochoa es Catedrático de Psicología Social de la Familia en la Universidad Pablo de Olavide. Ha dirigido numerosas tesis doctorales en universidades nacionales y extranjeras y es autor y coautor de numerosos libros y artículos científicos relacionados con la Psicología Comunitaria, la escuela y la familia que pueden consultarse en (www.uv.es/lisis). Es responsable del Grupo LISIS, uno de los grupos de investigación más importantes e influyentes en el ámbito antes mencionado. Ha recibido tres premios nacionales de investigación. Ha dirigido proyectos I+D+I, proyectos AECID, así como diversos convenios de investigación.

Marina Amador Borrero es Doctoranda en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social por la Universidad Pablo de Olavide y licenciada en Traducción e Interpretación por esta Universidad. Ha realizado diversas traducciones publicadas en diversos medios: conferencias, capítulos de libros, relacionadas con la educación, el género y la migración. Ha colaborado en proyectos relacionados con la Prevención Social y la Realidad Social de la Violencia y la Delincuencia. Doctoranda.



LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL SIGLO XXI: UN ESFUERZO DE ACLARACIÓN

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

López-Noguero, Fernando

Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, ESPAÑA. flopnog@upo.es

Pérez Serrano, Gloria

Dto. De Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación, UNED. C/ Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid, ESPAÑA. gloriaperez@edu.uned.es

Resumen: Nos encontramos en una época de profundos cambios sociales, cambios que traen consigo nuevas necesidades sociales que exigen nuevas respuestas por parte de todos, y muchas de ellas deben surgir de la Educación y, más concretamente, de la Educación Social, posibilitando nuevas y renovadas opciones y perspectivas para las personas y los diferentes colectivos y comunidades que los protagonizan.

La Educación Social es un ámbito de intervención que si bien hunde sus raíces en Pestalozzi (S. XVIII), Nohl o Natorp (principios del S. XX), ha tenido una explosión sin precedentes a partir de 1970, en ámbitos muy diversos, tales como la educación de adultos, la animación sociocultural o la educación especializada. De esta forma, la Educación Social está desarrollándose y evolucionando a gran velocidad en la esfera científica, académica y profesional, fundamentalmente en Europa y, cada vez con mayor proyección, en América Latina. En este escenario, esta comunicación pretende ofrecer una visión aclaradora de esta disciplina, que se está configurando como un recurso de primera línea en estos tiempos de crisis y zozobra.

Palabras Clave: Pedagogía Social, Educación Social, Intervención Socioeducativa, Socialización.



1. Introducción: un contexto social de cambios acelerados

En los últimos años hemos sido testigos de la extraordinaria eclosión de la Educación Social en nuestro país, ya que ésta ha hecho acto de aparición de forma deslumbrante en las últimas décadas, como podemos comprobarlo en todas las iniciativas de carácter socioeducativo que podemos encontrar a nuestro alrededor¹²⁴, así como en publicaciones, encuentros, congresos, foros, investigaciones, actividades formativas, aparición de nuevas titulaciones académicas, etc. Los principios que explican esta eclosión sin precedentes son muy diversos y muchos de ellos ni siquiera están relacionados con la Pedagogía.

Todo hecho de carácter social tiene su explicación en el contexto en el que emerge, puesto que es la misma sociedad la que, de una forma u otra, favorece la aparición de aquellas estrategias, instituciones y realidades que pueden dar cumplida respuesta a las necesidades que esa sociedad demanda. Por ello, no podemos dejar de comentar las circunstancias sociales, económicas, axiológicas, etc. en las que aparece la Pedagogía Social.

Precisamente porque la Educación Social no surgió de forma espontánea, primeramente se deben analizar y tener en cuenta los principales rasgos sociales causantes de su aparición (políticos, tecnológicos, económicos, sociales, etc.), que podríamos resumir en los siguientes aspectos (López Noguero, 2001, 2003, 2004; Pérez Serrano, 2005):

Cambios radicales en el contexto social

Una de las razones que explican la aparición de la Pedagogía Social, fundamental desde nuestro punto de vista, son los radicales cambios y transformaciones que venimos sufriendo en los últimos años en nuestro contexto social, transformaciones que se podrían agrupar en tres grandes bloques: a) económico, b) de relación y participación social y c) de valores, axiológico.

- *Económico*: en este ámbito podríamos destacar el asombroso desarrollo existente en la actualidad en nuestra sociedad a niveles económico y de producción industrial. Este desarrollo viene amparado por la revolución tecnológica que ha tenido lugar en estas décadas¹²⁵ y por la existencia de un marco socioeconómico, conocido como neoliberalismo, que fomenta la marginación y la exclusión social; así como de la aparición de un fenómeno completamente inédito en las relaciones económicas de la historia de la humanidad: la globalización.

En efecto, el fenómeno de la globalización está presente en todos los aspectos de la vida del ser humano de la actualidad. Sin embargo y paradójicamente, el aspecto globalizador que caracteriza a nuestra sociedad actúa de forma desigual en el tejido social, de tal forma que los mejor situados en el sistema experimentan y gozan de las bondades de disfrutar de los circuitos de una sociedad que se supone de igualdad de oportunidades, mientras que, por el contrario, los peor situados permanecen al margen, desenganchados de los circuitos productivos, tecnológicos, etc.; lo que viene a acrecentar una sociedad de desigualdades cada vez más acentuada

La globalización, definida por el FMI como “*la creciente dependencia económica mutua entre los países del mundo ocasionada por el creciente volumen y variedad de transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como por la de flujos internacionales de capitales, y por la aceleración de la difusión de la tecnología en más lugares del mundo*”, ha traído consigo determinados fenómenos, entre los que podríamos destacar:

¹²⁴Educación para la Salud, Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre, Educación de Calle, Animación Sociocultural, Educación Intercultural, Desarrollo Comunitario, Educación Ambiental, etc.

¹²⁵Este desarrollo ha traído consigo profundas reconversiones en el mercado laboral y un desempleo de carácter estructural que estamos sufriendo especialmente en estos últimos tiempos



- Mercado libre
- Interdependencia de territorios y países, ya que en la actualidad, lo que ocurre en un lugar viene determinado por hechos acaecidos en otros lugares a muchos kilómetros de distancia y viceversa
- Aumento de las desigualdades socioeconómicas, ya que las riquezas provenientes de la producción van a manos de unos pocos¹²⁶ (UNU-WIDER, 2006)
- Numerosos puestos de trabajo con sueldos muy modestos, apoyado en contrataciones inestables
- Cambios en los modelos de producción y organización del trabajo, desempleo de carácter estructural
- Transformación tecnológica, que en muchos casos provocan aumento de la producción y paradójicamente suprime empleos y puestos de trabajo
- Desaparición de fronteras geográficas, económicas, etc., debido fundamentalmente a los flujos de capital y tecnología, así como la impresionante evolución de los medios de transporte y las TIC

En cualquier caso, el imparable avance de la tecnología, así como la eclosión de internet, los medios masivos de comunicación y las telecomunicaciones en general, las grandes concentraciones de capital, el mercado libre, etc., han permitido que el fenómeno de la globalización sea una realidad ineludible en el mundo actual.

En efecto, en estos años han surgido una serie de fenómenos de elevada significación, como la aparición de un cuarto mundo cada vez más extenso, un mundo conformado por las bolsas de excluidos y marginados existentes en el primer mundo desarrollado y pujante. De esta forma, el marco socioeconómico neoliberal que impera en la sociedad occidental, presenta una realidad conflictiva en la que se ignora el drama social de los “invisibles”, los “perdedores”, de aquellos que salen perjudicados por los mecanismos del mercado, la producción, el empleo, etc.

Este fenómeno de desigualdad creciente entre las personas y los territorios, en términos de poder, riqueza y trabajo ha traído consigo masivos fenómenos migratorios y de movilidad (con el desarraigo y pérdida de identidad que siempre van unidos a la realidad del emigrante) que han provocado grandes concentraciones urbanas desconocidas hasta la fecha, así como desequilibrios centro/norte - periferia/sur, etc.

Por último, no podemos dejar de lado en esta parte el innegable impacto medioambiental de la sociedad contemporánea, el agotamiento de los recursos materiales y energéticos planetarios, un problema de profundo calado mundial y de raíces eminentemente económicas, en el que las consecuencias están siendo dramáticas para el planeta (destrucción de ecosistemas, sequías, cambio climático, desertización, etc.).

- *De relación y participación social:* en este aspecto podríamos señalar multitud de cuestiones, entre las que destacan:
 - Crisis de los cauces de participación, ya que las sociedades han ido basculando hacia un modelo representativo, donde la responsabilidad se encuentra en los políticos que, con sus

¹²⁶ En este sentido, existen datos aterradoros, donde el 2% de las personas más ricas del mundo poseen más de la mitad de la riqueza del mundo, mientras que, por su parte, el 50% más pobre no llega al 1% de la riqueza mundial



actuaciones, están provocando un desencanto social y un gran escepticismo hacia las instituciones que la soportan. Este modelo no favorece en absoluto la participación y toma de decisiones por parte de la ciudadanía de base

- De igual forma, si existe un fenómeno especialmente destacable de este nivel de análisis es el de la quiebra de las redes tradicionales de comunicación, relación social y convivencia. De esta forma, se vive menos la calle, las relaciones se establecen por internet, los centros comerciales potencian un consumo despersonalizado y en masa, etc.
 - El influjo de los medios de comunicación social, presentes en todos los órdenes de la vida, saturando en muchas ocasiones al ciudadano de mensajes
 - Tejido social característico de la sociedad de principio de milenio: pobre, poco dinámica y dependiente
 - Aparición de nuevas formas de entender los movimientos sociales: foros sociales, “indignados”, etc.
- *Axiológico*: la sociedad actual viene marcada por valores propios de una sociedad como la neoliberal. Hablamos de valores tales como el consumismo y el materialismo, donde domina el tener frente al ser, el consumo pasivo y evasivo. No obstante hay otros muchos aspectos axiológicos definitorios de la sociedad actual, valores como:
- La competitividad agresiva y destructiva –donde el prójimo es un competidor al que debes vencer para subsistir-
 - El aislamiento, el individualismo y la soledad; la paulatina desaparición de referentes tradicionales (cambios en el concepto de amistad, de familia, etc.)
 - La colonización de la vida urbanita, homogeneizadora de las actitudes sociales, provocada por el influjo de los MMCCSS
 - Los brotes violentos como forma de expresión
 - La pérdida de la acción organizada grupal y del sentido colectivo
 - La dificultad para comprender la realidad –debido, entre otras cuestiones, a los cambios sociales permanentes, la sobreexposición de información y mensajes, etc.- que ha provocado indiferencia y/o ansiedad ante los citados cambios sociales que se van produciendo, etc.

En cualquier caso, a pesar de que también debemos de destacar en este apartado que aparecen nuevos valores inéditos hasta la fecha en la sociedad occidental -valores como el ecologismo, la solidaridad, el voluntariado, etc. así como otros de carácter contracultural-, innegablemente nos encontramos con una evolución deshumanizadora, desafectada y desarraigada de la sociedad (López Noguero, 2001, 2003 y 2004).



CAMBIOS EN EL CONTEXTO SOCIAL

- **ECONÓMICOS** (revolución tecnológica, paro estructural, neoliberalismo, exclusión social, impacto medioambiental, globalización, etc.)
- **DE RELACIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL** (quiebra de las redes tradicionales de comunicación, intoxicación mediática, falta de participación, pobre tejido asociativo, etc.)
- **AXIOLÓGICO** (soledad, consumismo, violencia, pérdida del sentido colectivo, indiferencia, etc.)

Esta etapa de cambios en la que nos encontramos inmersos presenta, en la actualidad, una serie de aspectos negativos indudables, como la incomunicación o la insolidaridad. Pero esta situación también conlleva otros elementos, éstos de carácter positivo, ya que también es incitador de vida y dinamismo. De hecho la evolución humana se ha basado en la constante acomodación a las situaciones cambiantes. La continua aparición de estas nuevas situaciones es un fenómeno natural que constantemente nos estimula para la adaptación y la búsqueda de nuevas formas y modos de actuación y donde tiene su campo de actuación la Educación Social.

Revolución tecnológica e informativa

Los avances y progresos a los que hacíamos referencia anteriormente se hacen especialmente sobresalientes en el terreno de la tecnología y la comunicación, ya que prácticamente se han producido más adelantos en el terreno de las comunicaciones y la información (el teléfono, la radio, la televisión o, últimamente, internet) en el último siglo que en el resto de la historia de la Humanidad.

Debido a estas continuas transformaciones que en principio no van a tener fin, si queremos que nuestra sociedad disponga de personas capaces de adaptarse a las técnicas del mañana, es necesario enseñarles a aprender durante toda una vida, de hecho, la educación debe hacer frente a problemáticas futuras que, a día de hoy, desconocemos¹²⁷. Actualmente el individuo necesita los recursos educativos que le permitan la adaptación y proyección continuas a las situaciones tan cambiantes como lo serán en los próximos años a diferentes niveles: personales, profesionales y sociales.

Esta necesidad de adaptación no debe entenderse, consecuentemente, como una mera agregación después del período normal de educación, sino como un elemento que obliga a un replanteamiento cualitativo y cuantitativo de toda la actividad educativa y formativa. La Educación Social puede hacer más dinámico y atractivo este proceso de «educación durante toda la vida», de «educación permanente».

Igualmente, el hombre de hoy debe afrontar las consecuencias del desarrollo de los medios de comunicación de masas y de las TIC. A través de éstas, cada uno de nosotros tiene acceso a multitud de datos e informaciones, estando al tanto de lo más destacable que sucede en todas las partes del mundo. Esta tesitura ha hecho que se desarrolle una sociedad de carácter planetario en un fenómeno conocido como «aldea global», hija de la globalización anteriormente señalada.

¹²⁷ En efecto ¿qué va suceder con el cambio climático en los próximos años? ¿nuestro país será en el futuro un país de emigrantes o de acogida masiva de inmigrantes como hasta hace poco? ¿se encontrará una vacuna para el VIH-Sida o no?



Sin embargo, el hombre de hoy desaprovecha en gran medida ese caudal de información y posibilidades de comunicación. En efecto, las recientes facilidades de acceso inalámbrico y por telefonía móvil están configurando un nuevo contexto social de conexión permanente a múltiples fuentes de datos, comunicativas y de la información, pero sin embargo las sociedades se están deshumanizando y se encuentran entregadas al pragmatismo, por lo que en muchas ocasiones se trata de información, datos o comunicaciones vacías.

Hemos de reconocer que el ciudadano de hoy que es curioso y le interesa casi todo, pero a nivel superficial; es incapaz de hacer la síntesis crítica de toda aquella información que le llega, convirtiéndose en un sujeto frívolo, trivial y ligero, que lo acepta prácticamente todo, pero que carece de criterios sólidos de conducta, códigos y escala de valores que le sirvan de brújula en los momentos de zozobra.

Es por ello muy necesario formar a la sociedad en el espíritu crítico y la capacidad de elección ante los medios de comunicación, que también tienen sus riesgos: publicidad indiscriminada, sobresaturación de información, luchas mediáticas, desinformación, parcialidad, intervencionismo informativo, propaganda política, etc. (López Noguero, 2001, 2004).

Incremento del ocio y tiempo libre

El desarrollo de la Educación Social ha ido muy unido al desarrollo histórico del ocio y el tiempo libre ya que, sin duda, éste es uno de los aspectos que ha sufrido una alteración más profunda en las últimas décadas en las sociedades posmodernas, de hecho, este fenómeno, en constante aumento, comienza a jugar un papel clave en la condición de una gran porción de nuestra sociedad.

Los orígenes de este nuevo enfoque del tiempo libre los podemos encontrar en la consolidación de la industrialización, en la introducción masiva de la tecnología en el trabajo, por lo que la jornada laboral se ha reducido considerablemente y el trabajador ha comenzado a contar con un tiempo «no productivo» del que carecía anteriormente y debe asumir de forma positiva y constructiva.

Sin embargo, nos gustaría llamar la atención hacia una realidad que creemos tiene una trascendencia clave: el número de individuos que irá disponiendo de esta nueva dimensión de su tiempo será inevitablemente creciente y el uso que haga de ese tiempo debe ser el adecuado no sólo en su beneficio, sino en el de la sociedad en la que está inserto.

Actualmente el tiempo libre se suele llenar con diferentes entretenimientos y diversiones, todos ellos consumibles como si fueran mercancías. En efecto, actualmente el tiempo libre se ha convertido en una necesidad para el funcionamiento de la sociedad de consumo, ya que ese tiempo se destina al consumo generalizado (Sánchez, 1992).

Creemos que la aparición de este tiempo libre, en paulatino aumento, obliga a dar respuestas adecuadas para evitar que el ocio sea algo despersonalizado, pasivo. Antes bien, deberíamos conseguir que fuera un proceso liberador y activo. En la actualidad el uso del tiempo libre, la inversión del ocio que realiza cada persona, tiene como metas principales:

- Hallar momentos de encuentro interpersonal y desarrollar aficiones y actitudes sociales.
- Provocar actitudes vitales de evasión, compensando lo alienante de la vida cotidiana.

Este tiempo de ocio se nos antoja como muy ventajoso para las tareas propias de la educación social puesto que da, o puede dar, cumplida respuesta a las necesidades y aspiraciones de la gente, planteando como fin primordial el que los individuos utilicen su tiempo de ocio para su realización



personal. No obstante, pensamos que el uso individual del tiempo libre debe conseguir también que progrese o evolucione, al mismo tiempo, esa sociedad. Es decir, debería utilizarse para «construir ciudadanos», como una auténtica «escuela de ciudadanía». En esta esfera de actuación tiene mucho que aportar la Educación Social (López Noguero, 2001 y 2004).

2. ¿Por qué aparece la educación social?

En épocas pasadas los modelos de vida estaban predeterminados, así como los ritos, normas y costumbres. Actualmente estos postulados se tambalean, ya que los modelos y usos sociales están cambiando de forma vertiginosa. Por poner dos ejemplos claros de lo que comentamos podríamos señalar que la relación, y consecuentemente la educación, padres-hijos no tiene mucho que ver con la que existía hace no mucho tiempo y, ¿qué decir del papel de la mujer en la sociedad actual comparado con el de hace tres o cuatro generaciones?

No hace tantos años, el ciudadano disponía de un equipaje sociocultural bien provisto de respuestas a casi todas las cuestiones planteadas sobre el sentido de la vida, los principios de conducta, valores, etc. En suma, se disponía de unos códigos y escalas sólidamente anclados, que se han venido abajo y necesitan en la actualidad de una reingeniería social y pedagógica (López Noguero, 2004).

Todos los cambios que han acaecido en las últimas décadas ha logrado que el ciudadano sea alguien cada vez más influenciable, y con un grado de vulnerabilidad muy acusado, un ser descreído que no sabe bien a qué atenerse y cuyas opiniones cambian rápidamente, que desecha valores que antes eran muy sólidos y considerados trascendentes por la sociedad, a la vez que el “presentismo” -vivirlo todo y lo más deprisa posible-, impera en su entorno social más cercano.

Éste es el caldo de cultivo de la Educación Social, un escenario de urgencia social en el que se hace imperativo intervenir socioeducativamente en los citados entornos y contextos sociales, así como las problemáticas humano/sociales como las planteadas en apartados anteriores (Pérez Serrano, 2005; López Noguero 2004).

En cualquier caso, si tuviéramos que explicar resumidamente las razones por las que ha aparecido la Pedagogía Social, deberíamos destacar varias de ellas –algunas comentadas en apartados anteriores-, entre las que destacan:

- Un nuevo entorno social a nivel económico, de participación y organización social y de valores
- La revolución tecnológica e informativa y el incremento del ocio y el tiempo libre ya comentados previamente
- El incremento de los sectores de población marginal, y, así como la conciencia de responsabilidad social frente a estos nuevos problemas surgidos a la luz de la aparición de nuevas modalidades de exclusión y marginación social
- La consolidación de la democracia y de nuevas formas del Estado del Bienestar, coincidente con el surgimiento de nuevas políticas sociales, etc. (López Noguero, 2004, Pérez Serrano, 2005).

Todas estas causas son especialmente importantes, pero resta la piedra angular que necesitamos para entender la eclosión de la Educación Social en estos años: *la crisis de los sistemas escolares*, ya señalada por Coombs (1971) hace cuarenta años cuando revolucionó al mundo educativo con la edición de su libro “La crisis mundial de la educación”, donde el autor hacía señalaba que ésta no era una simple crisis de la enseñanza sino una crisis que afectaba a toda la sociedad en su conjunto, así como a la economía mundial.



De esta forma, Coombs hace referencia al crecimiento a escala planetaria de las necesidades humanas de aprendizaje y así mismo destaca los acelerados cambios tecnológicos, políticos, económicos, sociales, etc. que estaban ocurriendo en esos años y que no habían sido integrados por los centros escolares, hasta llegar a la pérdida de confianza en la educación y sus instituciones escolares por parte de la sociedad que la había creado.

Y es que, con el paso del tiempo la escuela como institución educativa ha ido perdiendo el prestigio y el monopolio sobre la educación, en dos grandes dimensiones:

- La dimensión *temporal*, ya que la educación en la actualidad sobrepasa claramente la esfera del tiempo escolar, apareciendo conceptos como el de Educación Permanente, Educación a lo largo de la vida, etc.

De esta forma, la educación ya no es patrimonio de la infancia o la juventud, sino se entiende que desde que nacemos hasta que morimos estamos tenemos la oportunidad, el derecho de aprender y acceder a la educación

Y es que, como afirma el informe Delors (1996: 18-125): *“La educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas. (...) La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano sino una realidad que tiende cada vez más a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizado por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria”*

- La dimensión *espacial*, puesto que la educación del siglo XXI ha roto los muros del aula y se ha abierto a la sociedad en su conjunto con instituciones e iniciativas como las ludotecas, campamentos, asociaciones, la educación de calle, centros cívicos, centros de menores, prisiones, etc.

Esta situación ha provocado la aparición de nuevas formas educativas que pretenden hacer frente a estos súbitos y radicales cambios. Así, la animación sociocultural, la educación de personas adultas, el uso educativo de los medios de comunicación o la educación para la salud, por poner tan sólo algunos ejemplos, son algunas modalidades que han experimentado un desarrollo espectacular en las últimas décadas al amparo de la nueva situación social existente (López Noguero, 2004).

Por todo ello, hemos de reconocer que la educación del S. XXI, donde se encuentra inserta la Educación Social, ha evolucionado hacia otros caminos, hacia otros horizontes diferentes a los del siglo pasado, ya que en la actualidad, la educación se plantea como un espacio privilegiado en las sociedades actuales, como un recurso de primera línea para enfrentarse creativamente a las desigualdades sociales y la falta de oportunidades de los más excluidos y también como una actividad social dentro de un sistema flexible y abierto a sectores marginales y problemáticos¹²⁸ habitualmente alejados de la acción educativa y se instaura como una realidad que dura toda la vida del ser humano, proclamando el derecho de cualquier persona a ser parte de la vida y producción sociocultural de su comunidad.

3. ¿Qué es la educación social?

Tratando de resumir lo expuesto hasta ahora podemos señalar que existe un nuevo contexto social, formas y valores culturales inéditos hasta la fecha, nuevas políticas sociales y culturales, incremento de sectores de población marginal y nuevos estados de conciencia y de acción que han derivado en

¹²⁸ Excluidos sociales, marginados, adictos, inmigrantes, menores en situación de riesgo social, mayores, internos de prisiones, etc.



una nueva forma de entender la educación y en una explosión sin precedentes de la Educación Social

Esta Ciencia Pedagógica estudia la Educación Social, de hecho, la Pedagogía Social, según Quintana (1984), padre de la disciplina en España, es «*la Ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas que pueden ser tratados desde instancias educativas*».

Sin embargo, bajo la denominación de «educación social», puede considerarse un amplio espectro de conexiones que, desde cualquier punto de vista, cabe establecer entre la sociedad, «lo social», y la educación; bien se considere a la sociedad como agente, medio, término o fin, factor condicionante de la educación; bien a la inversa, se aluda a la educación como factor, resultado, meta o condicionante de la sociedad (Medina Rubio, 1999).

Como señala Pérez Serrano (2003, 2005), la Educación Social presenta diversos aspectos y perspectivas. Destacamos, en esta ocasión, las dos que consideramos más significativas. Una, desde la vertiente normalizada; es decir, el proceso de socialización de los individuos, desde la infancia a la edad adulta y la otra desde la óptica de la educación especializada, que hace referencia al tratamiento e intervención de todo tipo de inadaptados sociales.

Así, la educación social para Petrus (1994: 180) «*debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la concepción política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento. De tal manera pensamos que ello es así, que sólo es posible interpretar el actual resurgir de la Educación Social atendiendo a los significativos cambios que, recientemente se han dado en nuestro contexto social más inmediato*».

Por su parte, Quintana Cabanas (1994: 9) apunta que la Educación Social tiene dos sentidos:

- Por una lado la intervención educativa que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él, del mejor modo posible y sin desviaciones, el proceso de socialización, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas, hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria.

Según el mismo autor, este tipo de educación entronca con la educación general del individuo, a la que completa. Desde esta perspectiva la educación social tiene por objeto el logro de la madurez social del individuo. Según esta concepción, la educación social se entiende como un aspecto importante de la educación general del ser humano. La formación para la correcta socialización implica la formación cívico-democrática y para la ciudadanía. Se trata de una educación para el desarrollo de valores sociales, orientada al fomento del comportamiento democrático de todos los ciudadanos así como al compromiso de construcción social.

- Por otro lado, siempre según Quintana, se llama «educación social» a un tipo de Trabajo Social de aspecto educativo que desempeña unas funciones pedagógicas. Se practica profesionalmente fuera de la escuela, pues no tiene que ver con el sistema educativo, sino más bien con la promoción del Bienestar Social. Pone en juego una serie de servicios sociales de carácter pedagógico, que tienden unas veces a resolver problemas carenciales que sufren ciertos grupos sociales marginados, y otros a prevenir dichos problemas en la población general, asegurándole los medios (educación para la paz, educación ecológica, educación cívica, asociacionismo, voluntariado, servicios de tiempo libre, etc.) de llevar una vida comunitaria plétórica y correcta.



En resumen, a juicio de este autor la educación social se entiende desde esta óptica como una acción social que atiende, básicamente, a problemas de marginación o de carencias sociales en que se hallan inmersos bastantes individuos y colectivos sociales.

Los dos enfoques persisten en la actualidad y es necesario encontrar puntos de convergencia entre ambos, puesto que la educación social incumbe a todos los ciudadanos sin exclusión. Por ello, es necesario hacer confluír ambos enfoques y orientar la educación social tanto hacia los sujetos que se encuentran en situaciones de marginación y exclusión social como a la población normalizada (Pérez Serrano, 2003, 2005).

Sin embargo, a pesar de la estimación de la que goza actualmente la Educación Social, ésta hace referencia a realidades muy distintas. Incluso al tratar de acotar su significado, todo el mundo está de acuerdo en señalar que el concepto de Educación Social es aún en la actualidad un concepto confuso e impreciso. Las razones a esta vaguedad las podemos encontrar, entre otras, en las siguientes variables (López Noguero, 2004):

- La Educación Social es un fenómeno muy reciente, de hecho sus primeras manifestaciones organizadas y sistematizadas las encontramos en las experiencias de Hermann Nöhl, a finales de la Primera Guerra Mundial. Esta circunstancia provoca que la Educación Social no sea un sistema cerrado, completamente constituido, antes bien se trata de un concepto todavía vago que debe estructurarse y asentarse aún más.
- La Educación Social se impone a través del marco de su práctica. Sin embargo, los obstáculos que tiene para su conceptualización revelan la distancia que hay entre el desarrollo de esa práctica y el déficit de los estudios teóricos que la exploran, aunque éstos vayan extendiéndose.
- El término «Educación Social» es muy vasto, ya que implica diferentes elementos y aspectos, algunos de ellos incluso casi desconocidos en la Pedagogía Social hace pocas décadas.
- Por si todo lo anterior no fuera suficiente, los estudios que se han llevado a cabo sobre la Educación Social reflejan enfoques muy diversos que dejan traslucir perspectivas de muchos tipos, incluso ideologías distintas. En este sentido, la Educación Social posee una gran cantidad de visiones, enfoques, perspectivas, entre las que podemos destacar las siguientes: Educación Social como adaptación; como socialización; como adquisición de competencias sociales; como didáctica de lo social; como acción profesional cualificada; como acción cerca de la inadaptación social; como formación política del ciudadano; como prevención y control social; como Trabajo Social de carácter educativo; como paidocenos; como educación extraescolar, etc. (Petrus, 1997).

La Educación Social se propone en los tiempos actuales conseguir una serie de objetivos muy ambiciosos que podrían sintetizarse en llevar al individuo a que se socialice y se integre en la sociedad del mejor modo posible y sea, además, capaz de mejorarla y transformarla siendo parte activa de la misma. De esta forma, los principales objetivos de la educación social son los siguientes:

**OBJETIVOS DE
LA EDUCACIÓN
SOCIAL**

- **LOGRAR LA MADUREZ SOCIAL**
- **PROMOVER LAS RELACIONES HUMANO-SOCIALES**
- **PREPARAR AL INDIVIDUO PARA VIVIR EN SOCIEDAD**



4. La educación social hoy y mañana

Al ser tan complejas y poliédricas las problemáticas humano-sociales que asolan la realidad de nuestras sociedades postmodernas, éstas precisan de la aportación cualificada de diferentes profesionales para focalizarlas desde ópticas diversas y complementarias, entre las que se encuentra, evidentemente, el educador social, dado que cada profesional que trabaje en estas temáticas, aportará su visión de la realidad desde el campo que le es propio y en el que se halla específicamente cualificado (López Noguero, 2011).

De esta forma, la actual situación de zozobra generadora de desigualdades sociales, exclusión y pobreza extrema requiere la intervención decidida de todos los agentes sociales, donde la labor de la Educación Social en estos entornos, a pesar de estar ya muy consolidada, será mucho más importante en los años venideros. Como señala Castillo Manzano (2005) es responsabilidad de todos los agentes sociales analizar las dinámicas para apreciar la situación actual no como algo inevitable, sino como un proceso de carácter social en que podemos intervenir ya que no existe ninguna realidad que no se pueda modificar.

La Educación Social, que tiene su campo de trabajo en la animación sociocultural, el ocio y tiempo libre, la educación especializada, la formación laboral, la formación permanente y de adultos, etc., siempre debe buscar modelos de sociedad más democrática y participativa, y favorecer siempre que ello sea posible, el trabajo comunitario, creando ciudadanos que sean protagonistas de sus procesos y aprendan a participar de forma efectiva en la transformación de sus territorios, barrios y localidades, facilitando la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social a fin de construir sociedades más libres, dinámicas y democráticas.

En cualquier caso, debemos tener muy presente que a pesar de esta gran cantidad de formas de entender la Educación Social, expuestas anteriormente, las teorías más generalizadas abundan en los siguientes aspectos, considerados como los propios de la Educación Social hoy día:

- Debe buscar siempre la transformación, el cambio social.
- Socializa y permite la adaptación social de las personas.
- Trabaja fundamentalmente en problemáticas humano-sociales.
- Tiene lugar, habitualmente en contextos no formales, aunque es cierto que está adentrándose cada vez más en entornos reglados.
- Tiene un campo de acción importante en la marginación, pero la Educación Social no se agota en entornos de marginación y exclusión, todo lo contrario, el abanico de actividades se ha abierto a muchos otros sectores de población.
- Exige diagnósticos rigurosos y estar en permanente contacto con la realidad.
- Requiere una intervención cualificada, no cualquier profesional puede trabajar en estos ámbitos sin formación y preparación adecuados.
- Puede y debe ser aplicado en contextos escolares.
- Trata de empoderar y hacer protagonista de su cambio a los propios destinatarios (López Noguero, 2004, Pérez Serrano, 2005).



Éste es, “grosso modo” el decálogo definitorio de la Educación Social en la actualidad, una Educación Social que está desarrollándose y evolucionando a gran velocidad en la esfera científica, académica y profesional, fundamentalmente en Europa y cada vez con mayor proyección en América Latina. Por todo ello, por el momento de encrucijada que vivimos, cada vez será más importante la necesidad y la influencia de la Educación Social, en el desarrollo del sistema educativo reglado y no reglado, y en todas aquellas cuestiones relacionadas con el cambio social que actualmente necesitan las comunidades.

Sin embargo, y curiosamente, en una realidad donde se demuestra que está de moda la Educación Social como recurso de cambio social y las administraciones públicas han asumido esta figura profesionalmente, hay que reconocer que el perfil del Educador Social se encuentra aún poco definido, lo que conlleva una notable falta de coordinación y solapamiento de competencias, con el consiguiente desánimo y grado de confusión que se crea entre los componentes de este colectivo, por lo que la construcción del perfil profesional del educador aún llevará un tiempo, puesto que deberemos erigirlo entre todos los implicados. En este sentido, no tenemos las respuestas, pero sí la oportunidad de buscarlas de forma colectiva.

Nos encontramos en los albores del siglo XXI, en el que todos reconocen al conocimiento y a la educación un valor estratégico en el desarrollo de las sociedades democráticas. Nos encontramos, en fin, en un cambio de era, donde los cambios se producen e instalan en la sociedad en forma acelerada y coexisten con problemas sociales que persisten y tienden a agravarse en una realidad de globalización cultural, económica y política en conflicto con localismos y con identidades culturales populares y donde la marginación y la pobreza extrema, el cambio climático o la exclusión de millones de seres humanos del avance científico y tecnológico constituyen evidentes botones de muestra del grado de urgencia social que vivimos y donde se hace perentoria la utilización de estrategias que emanan, entre otras disciplinas y contextos, de la Educación Social ya que, como señala la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, “sobre la agenda de la humanidad no hay problema más importante que la Educación”.

Referencias Bibliográficas

- CASTILLO MANZANO, A. (2005): “Reflexiones en torno al futuro de la Educación Social y al papel del Educador Social en el contexto europeo”. En *Cuestiones Pedagógicas*, 17 (pp. 23-34)
- COOMBS, P. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2001): *La formación del animador sociocultural*. Huelva: @gora.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2003): “Educación Social y Desarrollo Local”. En SÁNCHEZ, R. (Coord.): *Animación sociocultural y desarrollo rural*. Zaragoza: CEDDAR.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2004): “Un nuevo modelo educativo para una sociedad en evolución: la educación social”. En LÓPEZ NOGUERO, F. et alter: *Educación Social. Practicum*. Huelva: Universidad de Huelva.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2011): “Espacios y ámbitos de la intervención socioeducativa”. En CRUZ DÍAZ, R. y GARCIA, A.D.: *Aportaciones a la educación social: un lustro de experiencias*. Huelva: Universidad.
- MEDINA RUBIO, R. (2001): *Teoría de la Educación Social*. Madrid: UNED
- PÉREZ SERRANO, G. (2003): *Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (2005): “Presentación”. En *Revista de Educación*, 336 (pp. 7-18)
- PETRUS, A. (1994): «El educador social y el perfil del educador social». En SÁEZ CARRERAS, J. (Coord.): *El educador social*. Murcia: Universidad (pp.165-214).
- PETRUS, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.



- QUINTANA CABANAS, J. M. (1986): *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1994): *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- SANCHEZ, A. (1992). *La animación hoy. Una respuesta a la realidad social*. Madrid: CCS.
- SANVISENS, A. (1995): «L'educació i el pedagog a partir d'ara». En BORDÀS et AL.: *Les sortides professionals del llicenciat en pedagogia*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 15.
- UNU-WIDER (2006): *Comunicado sobre el "Estudio acerca de la distribución mundial de la riqueza de los hogares" del Instituto Mundial para la Investigación de Desarrollo Económico de la Universidad de las Naciones Unidas*. Fecha de acceso: 30/ 10/ 12 Disponible en: <http://www.20minutos.es/data/adj/2006/12/07/367.pdf>

Reseña Curricular de la autoría

López-Noguero, Fernando es Profesor Titular de Pedagogía Social / Animación Sociocultural de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España), Doctor en Pedagogía, con una amplia trayectoria en investigación y formación en ámbitos relacionados con la Pedagogía Social, la Intervención Sociocomunitaria, la Educación para la Salud, la Animación Sociocultural, la formación/capacitación de agentes de cambio social, etc. desarrollando diferentes proyectos de ámbito nacional e internacional en las citadas temáticas.

Pérez Serrano, Gloria es Doctora en Pedagogía y Catedrática de Pedagogía Social en la UNED, donde ejerce sus funciones docentes e investigadoras, fundamentalmente acerca de las siguientes líneas: Pedagogía Social, Animación Sociocultural y Educación de Personas Mayores.

Es directora del Máster y Experto Universitario de Intervención en Calidad de Vida de Personas Mayores y Directora de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Su trayectoria profesional ha sido reconocida con diversos premios nacionales e internacionales.



CENTROS Y SOCIEDAD: EL RETO DE LA COLABORACIÓN EDUCATIVA

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Martín Gutiérrez, Ángela

Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA amartin9@us.com

Morales Lozano, Juan Antonio

Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA jamorales@us.es

Resumen: Caminamos en una sociedad inestable debido a los cambios que se van sucediendo continuamente, por este motivo esta sociedad en la que nos encontramos inmersos, nos plantea nuevos retos al sector educativo y en concreto a las organizaciones, sus demandas reflejan la necesidad de capacitar al alumnado para el mundo laboral actual, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y colaborar juntamente. Así los Centros Educativos, sobre todo los que ofertan enseñanzas secundarias, se plantean la necesidad de establecer relaciones de colaboración con el entorno. Debido a esta realidad, nuestro estudio persigue como objetivo dar a conocer las relaciones de colaboración que los centros de educación secundaria de Andalucía mantienen con el entorno. Para ello, se ha utilizado una metodología cuantitativa, que mediante el uso del cuestionario nos ayudó a contextualizar el problema de investigación. Los resultados reflejan que las relaciones más destacadas son las establecidas con otros centros educativos de la ciudad y con las instituciones locales, y dentro de las menos destacadas, se encuentran las relaciones establecidas con los sindicatos y agentes sociales.

Palabras Clave: Centros Educativos de Educación Secundaria, Entorno y Relaciones de colaboración.



Marco Teórico

Las organizaciones educativas y su tendencia a la apertura

Debido a los cambios que se producen en la sociedad, las instituciones y las personas que en ellas trabajan también lo hacen (Lieberman, 2000). Las organizaciones, en este sentido, se enfrentan cada vez más a la necesidad de *“reinventarse”* a sí mismas ya que tienen que adaptarse a una sociedad en continuo cambio *“las organizaciones y sus entornos son dos caras de la misma moneda”* (López, 2006, p.13). El centro educativo considerado como organización, constituye un contexto para el desarrollo del currículum y de los aprendizajes de alumnos y profesionales de la educación. Éstos resultan ser los elementos primordiales dentro de la estructura organizativa, pero no son los únicos. Desde este punto de vista podemos definir a la escuela *“como una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un entramado de roles que corresponde a su estructura”* (Santos, 1997, p.82).

Aunque consideremos a la escuela como una organización formal, esto no significa que las relaciones interpersonales sólo sean formales, de hecho los procesos que se llevan a cabo dentro de la organización tienen mejores resultados cuando las relaciones entre los miembros son cercanas y amistosas y en consecuencia comprometidas (Atak y Ertugut 2010). Las relaciones pueden darse a nivel interno o a nivel externo de la organización (Beltrán y San Martín, 2000; Fernández, 2001).

Si revisamos la literatura que trata de definir a la escuela como organización, encontramos distintos enfoques que la definen: *“La Escuela como organismo vivo”* y *“La escuela como fábrica o empresa”* (Tyler, 1991); *“La escuela como ecosistema”* (Lorenzo, 1995); *“Escuelas democráticas”* (Apple y Beane, 1997); *“La organización como marco”, “la organización como contexto”* (Gairín, 2000); *“La escuela como organización que aprende”* (Bolívar, 2000); *“La escuela como comunidad crítica de aprendizaje”* (Longworth, 2003) y *“La escuela como red de aprendizaje”* (Harasim, 2000). En nuestro caso, nos centraremos en destacar dos perspectivas concretas: *“La escuela como organización que aprende”* y *“La escuela como comunidad de aprendizaje”*.

Ya Senge (1995, p.268) nos describía las organizaciones que aprenden como aquellas *“...donde la gente continuamente está aprendiendo cómo aprender en conjunto”*. Esta idea es compartida por otros autores como Gairín (2000) y Bolívar (2000). Ellos nos hablan de cómo esta concepción de la organización, implica a todos los miembros que la componen, ya que se encargan de incorporar nuevos conocimientos y experiencias de aprendizajes.

Desde la literatura, también se nos hace hincapié en el potencial que las escuelas tienen cuando actúan como comunidades de aprendizaje (Longworth, 2003) *“surgen como un proyecto de innovación global que busca el éxito educativo de todas y todos, mediante el incremento del aprendizaje y la participación de todos los implicados en la educación”* (Ferreira, 2011, p.34). Lieberman (2000) nos resalta que las relaciones creadas son organizadas alrededor de los intereses y las necesidades de los participantes, los implicados en ellas lo hacen de manera voluntaria y tienen objetivos compartidos.

Pero, ¿qué importancia plantea conocer la relación de los centros educativos de educación secundaria con su entorno? Desde estos centros se ofrecen las enseñanzas de: Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I), Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio (LOE, 2006). Todas ellas persiguen dos objetivos primordiales: la continuidad en estudios superiores y la posterior inserción laboral del alumnado. Por este motivo, resulta importante conocer qué entidades, organismos o instituciones y agentes de la comunidad pueden, junto con los centros educativos de educación secundaria, contribuir al logro de los mismos (LEA, 2007).



La E.S.O. resulta ser la última etapa obligatoria de la educación española que le da paso al alumnado a un nuevo enfoque del aprendizaje en el que pueden desarrollar competencias que nunca antes habían desarrollado y que le serán necesarias para desenvolverse en un ámbito laboral inminente. Es aquí donde radica la importancia de establecer relaciones con el entorno desde los centros de secundaria. Estas relaciones quedan definidas a nivel normativo en el ROF (2010). Este documento nos habla del papel fundamental que el equipo directivo desempeña en esta labor: *“Impulsar la actuación coordinada del instituto con el resto de centros docentes de su zona educativa”; Favorecer la participación del instituto en redes de centros; Colaborar con la Consejería; Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del instituto con el entorno”* (ROF, 2010. Art. 70).

La colaboración y participación educativa: centros de educación secundaria

Para responder a las demandas de la sociedad, surgen las nociones de participación y colaboración educativa, desde miradas diferentes (Inger, 1993; Lieberman, 2000; y Ritchie, 2007). Cuando hablamos de participación, hay dos términos que no podemos obviar, uno de ellos es el de la *“responsabilidad”* y el otro el del *“trabajo en equipo”* (Murillo, 2000). Ambos se destacan a nivel normativo en la LOE (2006) y más concretamente en el ROF (2010) donde se reclaman entre las funciones del profesorado y los órganos de gobierno, las obligaciones de los alumnos y las del propio centro docente.

Katz & Earl (2010) nos hablan de la colaboración como un proceso de *“transformación social”* cuando implica el trabajo conjunto. Entre las características de esta colaboración se destacan las *“rutinas de ayuda, apoyo, confianza y apertura en la vida diaria...”* (Mingorance y Estebaranz, 2009, p.189). De esta manera, se convierte en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011). Como hemos cuando se colabora es necesario que se establezca de forma voluntaria y requiera de una responsabilidad compartida, pudiéndose intercambiar experiencias e incluso herramientas para emprender proyectos en los que se compartan las mismas metas. Gairín & Martín (2004) nos hablan del concepto de corresponsabilidad que se hace más sólido en la LOE (2006).

En esta línea ya Shaeffer (1992) abordaba en sus estudios tres perspectivas vinculadas con la colaboración: la establecida en el seno y en los alrededores de las escuelas, la interacción entre la escuela y su comunidad y la mantenida entre una serie de organismos gubernamentales, ONG, organizaciones locales y empresas privadas. Martín-Moreno (2004) propone también algunos ámbitos en los que las relaciones con el entorno fluyen: la participación y colaboración de las familias, las actividades complementarias, la colaboración establecida por la comunidad, agentes sociales, instituciones locales...

Dentro de las colaboraciones externas, las relaciones que más destacan son las establecidas entre escuela y familia. Como nos dice Bolívar (2006, p.120) *“la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible”*. Shatkin y Gershberg (2007) en sus estudios nos hacen hincapié en la influencia de esta participación, como una herramienta significativa y acertada para el alumnado de la escuela secundaria, ya que afecta a todas las variables académicas de manera positiva, indistintamente del nivel socio-económico de las familias o la cultura de procedencia. Antonopoulou, Koutrouba y Babalis (2011), también consideran la colaboración entre las familias y la escuela secundaria, necesaria para insertar al alumnado adolescente en el mercado laboral, que requiere de profesionales bien formados en todos los ámbitos. En este sentido, se destacan como ventajas derivadas de esta colaboración: el incremento del rendimiento académico de los alumnos (Salimbeni, 2011) y sus expectativas de futuro para seguir estudiando (Prew, 2009).



Otro tipo de colaboración, es la establecida entre la escuela y la empresa. En este sentido, las empresas desean contribuir a eficacia de los procesos de dirección escolar y por supuesto a la formación y capacitación del alumnado para que *“alcancen sus sueños”* (Hill, 2004). En este sentido los directores de las escuelas juegan un gran papel en las relaciones entre empresa-escuela para promover nuevas oportunidades en su alumnado (Murray, 2010). Como nos dice Hann (2008) la misión de la escuela debe ser ante todo, la formación de individuos y en consecuencia las empresas deben actuar como socios de la escuela en el logro de esa misión. De esta manera, vemos como algunas empresas se ofrecen para trabajar con los educadores en el aula e incluso dotan de recursos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Murray (2010) destaca que en ocasiones las empresas se agrupan en sociedades para ayudar al alumnado de las escuelas secundarias a transitar desde la enseñanza secundaria a la educación superior o al mundo del trabajo mejorando sus capacidades profesionales, pero las empresas no son las únicas que llevan a cabo este tipo de actuación. Puente y Rodríguez (2004) nos hablan de *“vincular los ciclos”* mediante la colaboración de los distintos centros que ofertan las enseñanzas de primaria, secundaria y bachillerato, para evitar o al menos aliviar en el alumnado la preocupación e inseguridad que estos cambios de contexto le producen. Para llevar a cabo este tipo de iniciativas es necesario que el centro esté inmerso en metodologías colaborativas (Strijbos y Fischer, 2007) que tengan como finalidad un proceso de mejora compartido.

En nuestro discurso hemos hablado de algunos de los agentes implicados en el proceso de colaboración externa. Shaeffer (1992) y Martín-Moreno (2004) nos destacan, como entidad externa que colabora con los centros educativos, las asociaciones y las ONGs. Desde éstas se ofrecen a los centros educativos todo tipo de iniciativas dirigidas al alumnado, profesorado e incluso las familias que normalmente son llevadas a cabo a través de distintos programas (Caballero, 2008).

La literatura nos ha evidenciado que tanto la participación como la colaboración educativa, son conceptos reclamados como actuaciones deseadas por los centros, pero a pesar de la importancia y los beneficios que conllevan a los implicados, vemos como en la práctica ésta se convierte en una ardua tarea *“la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador”* (Gairín y San Fabián, 2005, p.170). Vázquez (2008, p.67) comparte esta idea exponiéndonos que *“Desarrollar comunidades escolares más flexibles, inclusivas y altamente participativas es un objetivo necesario pero difícil de conseguir si no somos capaces de integrar y canalizar de forma efectiva esa participación”*.

Las dificultades en el establecimiento de las relaciones de colaboración son reales, pero a pesar de los inconvenientes merece la pena plantearse su estudio, sobre todo porque hay investigaciones que avalan la eficacia de estas prácticas (Chapman, 2008; Antonopoulou et al., 2011; Katz y Earl, 2010; Levine y Marcus, 2010). Las prácticas eficaces conllevan que los miembros tengan claras las metas a conseguir para que el cambio fluya, sin olvidar que para que esto se produzca, se necesita de tiempo, compromiso y recursos (Tett, Crowther y O'Hara, 2003).

En este sentido Hatch (2009) nos hace hincapié en los retos que se les plantea a los directivos de los centros educativos cuando tienen que enfrentarse a las demandas o influencias externas de la sociedad. Para atender a estas demandas y para que los centros puedan alcanzar las metas que se proponen, cobran especial relevancia las conexiones que se establecen con el entorno desde la organización. Crear redes de colaboración, trabajar en equipo y tomar conciencia son estrategias claves para gestionar el entorno que rodea al centro. La red *“facilita las actividades colaborativas sin amenazar la autonomía individual, proporciona el desarrollo de actividades en grupos de carácter cooperativo y/o colaborativo, que enriquecen el trabajo individual y grupal”* (Armengol y Rodríguez, 2006, p.88).



Metodología

Nuestro estudio se centra en conocer cuáles son las relaciones de colaboración que mantienen los centros que ofertan enseñanzas secundarias de Andalucía con su entorno. Para poderle dar respuesta hemos de pasar por distintas fases. En un primer momento definimos nuestro problema de investigación y objetivos concretos con la ayuda de la revisión bibliográfica. Posteriormente elaboramos los instrumentos de recogida de datos, guiados por Rodríguez, Gil y García (1996) y Albert (2007) se optan por técnicas cuantitativas (cuestionario).

Nos basaremos en un cuestionario elaborado en el marco del proyecto de investigación de excelencia estructurado en torno a tres grandes bloques (datos sociodemográficos, el centro educativo y la formación social y cívica). Dentro del bloque “el centro educativo” nos apoyaremos en los: Modelos relacionales y de colaboración, que nos permitirán obtener una descripción y mapa de los centros de enseñanzas secundarias (E.S.O, Bachillerato, Ciclos Formativos ya sean medios o superiores y P.C.P.I.) en cuanto a la variable de la colaboración. En concreto atenderemos al siguiente ítem: *“En el Centro se mantienen, desde una perspectiva educativa, relaciones habituales de colaboración con: Otros centros educativos de la ciudad; Con centros educativos de otros lugares; Con las instituciones locales; Con asociaciones; Con ONG; Con sindicatos y otros agentes sociales; Otros”.*

Para analizar los datos obtenidos, utilizaremos desde la estadística descriptiva y no paramétrica (Siegel, 1991), el análisis descriptivo y contraste de hipótesis, mediante el programa estadístico SPSS. A continuación pasaremos a presentar los resultados de la investigación atendiendo a los objetivos ya descritos con anterioridad con la ayuda de gráficas y tablas que ilustren las evidencias. Finalmente presentaremos las conclusiones del estudio.

La muestra viene determinada por el objetivo planteado inicialmente en la investigación. Por este motivo se cuenta con un tamaño inicial de la población definido por el proyecto de investigación de excelencia de la Consejería de Economía, innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, “Los Centros educativos y la educación para la Ciudadanía” (P07-SEJ-02545), en el que se pretendía conocer las opiniones, valoraciones y necesidades de los profesores/as de los centros andaluces sobre la formación social y cívica. El tamaño de la población total según la web de la Consejería de Educación, es de 94.936 profesores.

Con un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo del 5% se obtuvo un tamaño de muestra teórica de 383 profesores, de los cuáles 230 debían impartir docencia en las enseñanzas secundarias (E.S.O y P.C.P.I., Bachillerato y Ciclos Formativos), en los Centros Educativos Andaluces. Debido a la forma en la que se suministró el cuestionario a los docentes de los distintos centros andaluces (vía Internet con ayuda de la Consejería), nos encontramos que respondieron a éste más profesores de los requeridos como muestra teórica, quedando finalmente como muestra real de profesores que contestaron al cuestionario 801, de los cuales 411 impartían clase en las enseñanzas secundarias.

Resultados

Respondiendo a nuestro objetivo inicial, podemos decir que las relaciones habituales establecidas entre estos centros y su entorno, coinciden en todos los niveles educativos (E.S.O y P.C.P.I., Bachillerato y Ciclos Formativos), destacándose las establecidas con otros centros educativos de la ciudad (61,8%) y con las instituciones locales (61,3%) (Gráfico 1). Como nos dice Murray (2010) y Puente y Rodríguez (2004) la colaboración intercentros resulta ser significativa para aliviar el tránsito entre los niveles educativos sobre todo de la educación secundaria a la educación superior, pero para que se produzca ésta se requiere del trabajo colaborativo entre distintos profesionales (Lieberman, 2000), como puede ser el caso entre profesores y representantes de instituciones locales. También es destacada la colaboración establecida con otros centros educativos de otros lugares con un



42,8%. En cuanto a las relaciones de los centros de educación secundaria con las asociaciones (41,8%) y con las ONGs (34,3%), podemos ver que es significativa. Ya Shaeffer (1992); Martín-Moreno (2004) y Caballero (2008) nos hablaban de las actuaciones o programas que les ofrecían a los centros para el desarrollo de determinadas capacidades en sus alumnos.

Es de destacar que muchos autores (Sánchez et al., 2004; Bolívar, 2006; Shatkin y Gershberg, 2007; Sanders y Sheldon, 2009; Antonopoulou, et al., 2010) nos resaltaban el papel tan importante que jugaban las familias cuando hablábamos de la colaboración externa de los centros de secundaria. Sin embargo no ha sido un dato que salga a relucir. Lo mismo ha ocurrido con las relaciones establecidas con las empresas (Hill, 2004; Hann, 2008; Sukarieh y Tannock, 2009; Murray, 2010). De todas formas hemos de seguir profundizando en este tema, ya que en el cuestionario aportado a los docentes una de las opciones eran "otras", quizás dentro de esa categoría pueda englobarse alguna de estas dos relaciones y podamos conocer qué repercusión e implicaciones tienen en las enseñanzas secundarias y en consecuencia en su alumnado.

No podemos obviar el bajo porcentaje en la relación establecida con los sindicatos y otros agentes sociales desde los centros de enseñanzas secundarias, ya que sólo se produce en un 12,9% de los casos, y sin embargo resulta ser un elemento característico teniendo en cuenta la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral, al igual que ocurre con las empresas.

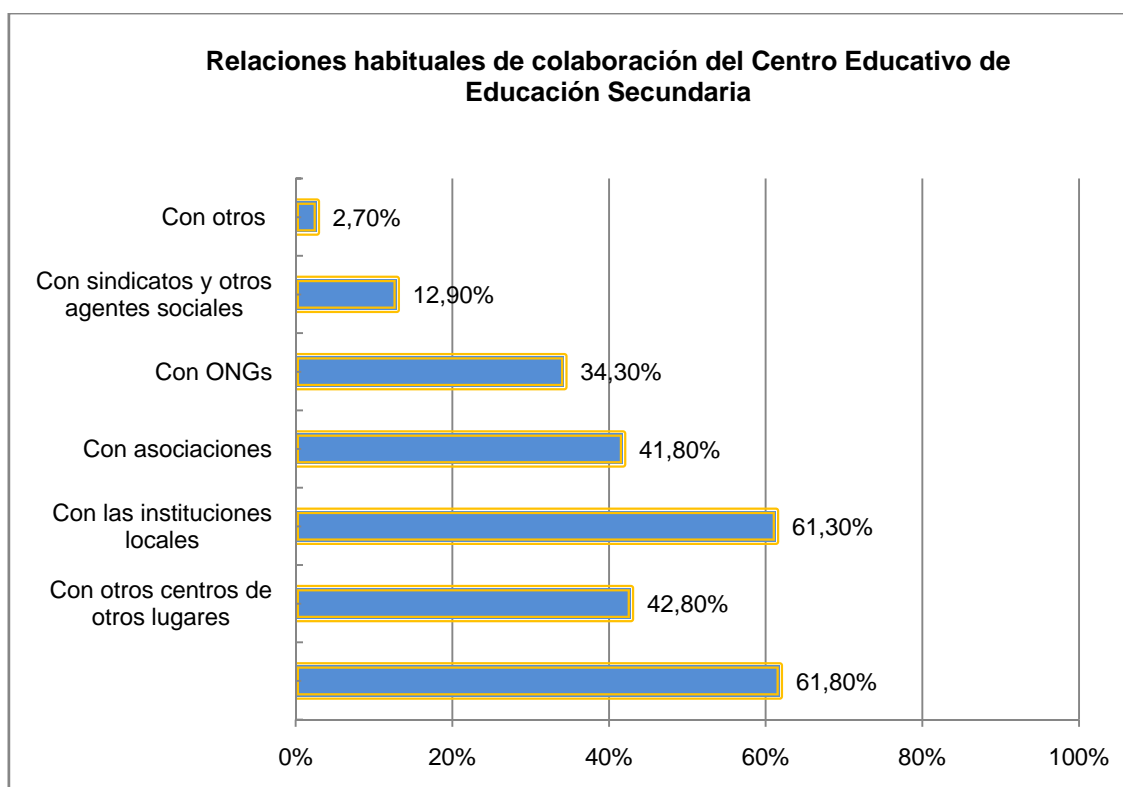


GRÁFICO 1. Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo de Educación Secundaria

Conclusiones

Concluyendo podemos decir, que colaborar significa atender a las mismas metas compartiendo valores, asunciones y compromisos (Kutsyuruba, 2011), es por este motivo por lo que debe ser voluntaria y no establecerse sólo en momentos puntuales, pues estaríamos perdiendo el verdadero significado que entrama la colaboración, el avance hacia la mejora educativa.



En cuanto a las conclusiones que podemos destacar de este trabajo son las siguientes:

- Colaborar implica poseer objetivos comunes, compromiso, responsabilidad compartida y trabajo en equipo.
- La colaboración aporta beneficios a todos los implicados en el proceso, entre otros la satisfacción personal y colectiva. Aun así, en ocasiones debido a la falta de compromiso o disponibilidad se vuelven difíciles de establecer.
- Las colaboraciones que se establecen en muchas ocasiones suelen ser “burocráticas o administrativas”, por lo que se pierde el verdadero sentido de la “colaboración espontánea” como nos decía Pérez (1998).
- Las relaciones de colaboración más habituales entre los Centros Educativos de Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria - E.S.O, Programas de Cualificación Profesional Inicial - P.C.P.I., Bachillerato y Ciclos Formativos) y el entorno son las establecidas con las instituciones locales y con otros centros educativos de la ciudad, resultando bastante significativo que los centros educativos de estas enseñanzas, apenas mantengan, desde una perspectiva educativa, relaciones de colaboración con sindicatos y otros agentes sociales.

A la luz de las conclusiones extraídas del estudio, podemos decir que en relación a la mejora de estos procesos establecidos entre los centros de educación secundaria y su entorno, podrían proponerse planes de formación que atendieran a las necesidades que presenten los implicados, creando a su vez grupos de trabajo entre diferentes profesionales donde puedan aprender conjuntamente y responder a las demandas de la sociedad. Hoy por hoy casi todos los centros cuentan con una página web, blog, red social... pero ¿cómo la gestionan? ¿Toda la comunidad está implicada? ¿Pueden las familias, alumnos, otros profesionales interactuar con el centro de alguna forma? Las redes intercentros o las comunidades en red están funcionando. Por este motivo sería interesante proporcionarles a los centros, encuentros de buenas prácticas, donde distintos profesionales, entidades locales, asociaciones, ONGs, agentes sociales, sindicatos empresas..., pudieran compartir sus experiencias e inquietudes. Además estaríamos planteando una buena oportunidad para que pudieran ofrecerse ayuda entre ellos, para seguir avanzando en la sociedad en la que al fin y al cabo, todos se encuentran inmersos.

Referencias Bibliográficas

- ANTONOPOULOU, K., KOUTROUBA, K. Y BABALIS, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.
- ARMENGOL, C. Y RODRÍGUEZ, D. (2006). La moderación de redes: Algunos aspectos a considerar. *Educar*, (37), 85-100.
- BOLÍVAR, A. (2000). Los centros escolares como comunidades: Revisando la colegialidad. *Revista Española De Pedagogía*, 58 (216), 253-274.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista De Educación*, (339), 119-146.
- CABALLERO, A. (2008). El papel de las ONG. *Cuadernos De Pedagogía*, (383), 59-61.
- FERNÁNDEZ, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERREYRA, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 33-50.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 31-85.
- GAIRÍN, J. Y MARTÍN, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: Retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 21-44.



- GAIRÍN, J. Y SAN FABIÁN, J. (2005). *La participación social en educación*. En Jiménez, B. (coord.). (2005). Formación profesional. Barcelona: Praxis. (90:157-188).
- HARASIM, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y aprendizajes en red*. Barcelona: Gedisa.
- KATZ, S., Y EARL, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.
- KUTSYURUBA, B. (2011). Potential for teacher collaboration in post-soviet ukraine. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 541-551.
- LIEBERMAN, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221-227.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 De Educación. BOE nº 106, 4 de Mayo de 2006.
- LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje* (1st ed.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- LÓPEZ, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 10 (2).
- MARTÍN-MORENO, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (22), 103-138.
- MINGORANCE, P. Y ESTEBARANZ, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Fuentes: Revista De La Facultad De Ciencias De La Educación*, (9), 179-199.
- MURRAY, M. (2010). The nature of the liaison in developing and sustaining successful business partnerships with high schools. *ProQuest LLC; Ed. D. Dissertation, University of Massachusetts Lowell*.
- PREW, M. (2009). Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of south african township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 824-846.
- PUENTE, C. Y RODRÍGUEZ, M. (2004). Vinculemos los ciclos. *Cuadernos De Pedagogía*, (335), 28-31.
- ROF (2010). ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *BOJA* 169.
- SANTOS, M. A. (1997). *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas* (1st ed.) Archidona (Málaga): Aljibe
- VÁZQUEZ, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (26), 59-79.

Reseña Curricular de la autoría

Ángela Martín Gutiérrez (Licenciada en Pedagogía y Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de Instituciones Educativas por la Universidad de Sevilla), es Becaria de Investigación.

Juan Antonio Morales Lozano (Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla), es Profesor Titular.

Ambos desempeñan su actividad académica e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Son miembros del Grupo de Investigación Didáctica reconocido por el Plan Andaluz de Investigación (HUM390).



EL PAPEL DEL PROFESORADO FRENTE A LAS NTIC (NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN) EN EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Línea Temática: 5. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Molina García, Laura

Licenciada en Pedagogía y Máster en Género e Igualdad. Dirección y Gestión en la entidad AFOE Formación. Calle Hespérides nº 1, 41008, Sevilla, ESPAÑA laura.molina@afoe.org

Martín Padilla, Antonio Hilario

Dpto de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Carretera de Utrera km 1. 41013 Sevilla. España ahmarpadr@upo.es

Resumen: Este artículo presenta una breve revisión teórica y científica sobre Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en educación, el papel del profesorado frente a la NTIC y la brecha digital de género atendiendo de forma expresa a maestras y profesoras. El análisis empírico se realizará a través de un estudio del profesorado no universitario andaluz, recogiendo datos a través de fuentes primarias sobre la brecha digital de género en este colectivo.

Palabras Clave: Alfabetización tecnológica, Brecha digital de género, Educación, NTIC (Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información), Profesorado.



Introducción

En la actual Sociedad del Conocimiento, se hace imprescindible la formación y uso de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el desarrollo óptimo como profesionales. A partir de esta afirmación, el profesorado, como formadores de las generaciones del futuro, debe saber, saber usar y saber actuar ante las NTIC.

La presencia de las NTIC en la sociedad y las potencialidades que éstas ofrecen como recursos para la educación, constituyen una razón suficiente para justificar su incidencia en el perfil del profesorado, en la medida en que éste ha de desarrollar su acción educativa de un modo coherente con la sociedad en la que vive aprovechando al máximo los recursos que le ofrece.

Hay que decir que los Decretos de enseñanza de Educación Infantil y Primaria de las últimas décadas, no han considerado a las nuevas tecnologías como un tema transversal, pese a ello, es tal la presencia de las mismas en todo el curriculum de cualquiera de las etapas de enseñanza, que se podría decir que las aportaciones más innovadoras de estos decretos es precisamente ese hecho.

Esto implica que el profesorado debe, respecto a las NTIC, conocerlas en todas sus dimensiones, ser capaz de analizarlas críticamente, de realizar una adecuada selección tanto de los recursos tecnológicos como de la información que estos vehiculan y debe ser capaz de utilizarlas y realizar una adecuada integración curricular en el aula. El buen diseño de esta formación es imprescindible, para desarrollar positivamente la tarea de alfabetizar tecnológicamente al profesorado, ya que, por mucho esfuerzo que se realice para la presencia física de estas tecnologías en los centros, su concreción dependerá claramente de las actitudes y conocimientos que tenga el profesorado. Si las nuevas tecnologías crean nuevos lenguajes y formas de representación, y permiten crear nuevos escenarios de aprendizaje, las instituciones educativas no pueden permanecer al margen, han de conocer y utilizar estos nuevos lenguajes y formas de comunicación.

Tal y como describe la profesora Sancho (2008: 19-30) en su artículo “*De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal*”, hay una necesidad imperante de formar al profesorado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los procesos de aprendizaje:

“...se discute y argumenta el conjunto de complejos factores que subyacen a la persistente dificultad que encuentran los sistemas educativos en convertir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC)... Una situación que resulta particularmente preocupante si consideramos que el alumnado que hoy puebla las aulas son nativos digitales que se mueven con comodidad en un mundo tecnologizado que les ha tocado vivir, mientras sus profesores, hijos de la era digital, se sitúan entre el desconcierto, la admiración y el rechazo”.

A lo largo del artículo, se evidencia que la transformación de las TIC a las TAC parece virtualmente imposible si no cambian la formación inicial y permanente del profesorado, el sistema organizativo de la enseñanza y la práctica docente.

Por otro lado, Marquès (2008) detalla que el profesorado precisa una **alfabetización digital** que le permita utilizar de manera eficaz y eficiente estos nuevos recursos tecnológicos que constituyen las TIC en sus actividades profesionales (docentes, de investigación, de gestión) y personales. Es decir, necesita de **competencias instrumentales** para usar los programas y los recursos de Internet, pero sobre todo necesita adquirir **competencias didácticas** para el uso de todos estos medios TIC, en sus distintos roles docentes en cuanto a acciones tales como: mediación, orientación, asesoría, tutorización, organización de aprendizajes, motivación, etc.



Personas expertas en la utilización de las tecnologías en la educación hablan de alfabetización digital, tecnológica, informacional, etc., resaltando la necesaria capacitación de las personas para acceder al mundo del conocimiento a través de la red.

“La alfabetización digital es el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios” (Casado Ortíz 2006;52 cit.en Ortega Sánchez 2009: 14)

La alfabetización tecnológica es útil y desarrolla un aprendizaje eficaz y procesos de innovación educativa cuando se genera un cambio en las actitudes, concepciones y prácticas pedagógicas. Lo que significa modificar el sistema de enseñanza en cuanto a planificar y contextualizar la formación virtual basada en nuevos principios teóricos y organizativos. Supone además usar una metodología contextualizada, desarrollar habilidades sociocomunicativas de todas las personas que forman parte de las comunidades educativas o formativas, crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, desarrollar cambios en el papel del docente, crear nuevas figuras mediadoras del aprendizaje, tutores virtuales, cambios del proceso y actividades de aprendizaje del alumnado, cambios en las formas organizativas de las clases, cambios en las modalidades de tutorización, etc.

“La alfabetización no puede simplificarse en el conocimiento y manejo de las destrezas básicas lectoescritoras (hablar, escuchar, leer y escribir) en una sociedad actual. De ahí que sea preciso considerar la alfabetización en medios o audiovisual, ya que los aprendizajes de nuestra época son en clave audiovisual” (Aguadez Gómez y Pérez Rodríguez 200:69 cit. en Ortega Sánchez 2009: 14)

Ahora bien, hay que ser conscientes de que la utilización de lenguajes y sistemas de representación diferentes a la lengua oral y escrita requiere una infraestructura costosa (aparatos audiovisuales, informáticos...) que no está al alcance de toda la institución educativa y una serie de conocimientos y competencias que, en algunos casos, no tiene el profesorado.

Esta situación demanda nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los objetivos sean más globales e interdisciplinarios, las estrategias se muevan en un entorno abierto, grupal y colaborativo, los tiempos no se circunscriban a los períodos escolares clásicos y la información no está sujeta a ningún tipo de restricción en cuanto a cantidad/calidad de la misma. La inclusión de la alfabetización digital en la Educación Superior (ES) obliga, entonces, a reestructurar una y otra vez los mapas conceptuales, las estructuras mentales con las que organizamos la realidad y el imaginario común.

Asumiendo esta situación, resulta inexcusable conseguir que los centros se vayan dotando de recursos, las jóvenes promociones de docentes tengan una mayor formación en el uso de los nuevos medios y las condiciones del alumnado sean compensadas a favor de la igualdad de oportunidades.

De Pablo (2009: 114) teoriza que:

“La sociedad del conocimiento demanda un salto cualitativo en los sistemas educativos; requiere avanzar en la nueva alfabetización digital y desarrollar habilidades transversales (creatividad, innovación, colaboración, capacidad de comunicación, pensamiento crítico, etc.) que ayuden a los ciudadanos del siglo XXI a convertirse en seres mejor formados, aptos para desenvolverse en la sociedad del conocimiento”.



Podemos afirmar entonces, que las NTIC afectan al **perfil del docente** en la medida en que le exigen una mayor capacitación para su utilización y una actitud abierta y flexible ante los cambios que se suceden en la sociedad como consecuencia del avance tecnológico. Desde que comenzó el movimiento europeo de reforma educativa, con el Plan Bolonia, se han acentuado los estudios sobre las competencias. Ya no basta con un programa de contenidos, es preciso concretar explícitamente qué competencias debe adquirir el participante en un curso, en una titulación. Si queremos concretar el perfil del docente del siglo XXI y las NTIC necesitamos analizar cuidadosamente cuáles son las competencias respecto de las NTIC que debe poseer cada docente en la actualidad.

Es por tanto necesaria, una nueva forma de plantearse la formación del profesorado (De Pablos y Villaciervos 2005), donde tenemos que tener en cuenta la adquisición desde la formación inicial, de nuevas formas de relación, ejecución, control ambiental de los aprendizajes, uso y generación de recursos, nuevas formas de evaluar, etc. Así, desde las Escuelas y Facultades de Educación tenemos que plantearnos una nueva configuración de los procesos de formación, que entre otras muchas cosas, tengan en cuenta las demandas de habilidades y competencias que exige el entorno escolar y social apoyado en las NTIC. Y esto, en un contexto –el de la universidad– donde las tecnologías digitales despiertan connotaciones diversas y contrapuestas: del oportunismo desmesurado a la apropiación crítica en situaciones de aprendizaje, pasando por su cuestionamiento severo.

El profesorado, debe demandar por tanto una formación permanente en NTIC, desarrollando su labor de tutorización y colaboración con el alumnado, pues debe aceptar que en ocasiones su alumnado, nativos digitales, tengan mayor conocimiento sobre el uso de las nuevas tecnologías. Por tanto el profesorado, más que propietario y depositario del saber se convierte en guía del alumnado, desarrollando un rol que exige un replanteamiento de los contenidos y recursos, que implican una relación interaccional entre lo individual y grupal frente al bidireccionamiento profesorado-alumnado. La acción docente pasa de transmisor de conocimientos al de la mediación, para ayudar al alumnado en la construcción del propio conocimiento para su crecimiento personal. El profesorado, cambian en cierta medida su rol; hoy no es suficiente pedirle al profesorado que esté informado, no debe ser la única fuente, ni siquiera la más completa, pues la información a manejar es infinitamente mayor. Le exigimos que fomente la convivencia, la participación, la cooperación, la autocrítica, la ética y la reflexión y que parta de los conocimientos que ya trae el alumnado, para sistematizarlos y utilizarlos de manera creativa y constructiva.

Básicamente el perfil es el mismo, únicamente habría que tener en cuenta que es preciso buscar las competencias específicas del profesorado para el uso de las NTIC, pero dentro de las competencias generales que ha de tener como docente, como profesional reflexivo y crítico, capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, dando respuesta a las exigencias de la actual sociedad tecnológica.

Estudios sobre la temática

Si hacemos un estudio atendiendo a las diferencias entre hombres y mujeres en el uso de las tecnologías, en cuanto a profesoras y profesores usan las NTIC de forma diferente. Según un estudio del Observatorio e-igualdad(2009), ellas las usan con menos frecuencia. Sin embargo, es importante escuchar la crítica de estas profesoras sobre las carencias en sus centros educativos de infraestructuras, espacio (en los centros suele haber sólo un aula de informática), tiempo y, en general, de todo tipo de recursos para su utilización; que, en muchos casos, lo sienten como una imposición más que como un apoyo y no siempre ven que las tecnologías pueden ayudar a que su alumnado aprenda más y mejor.

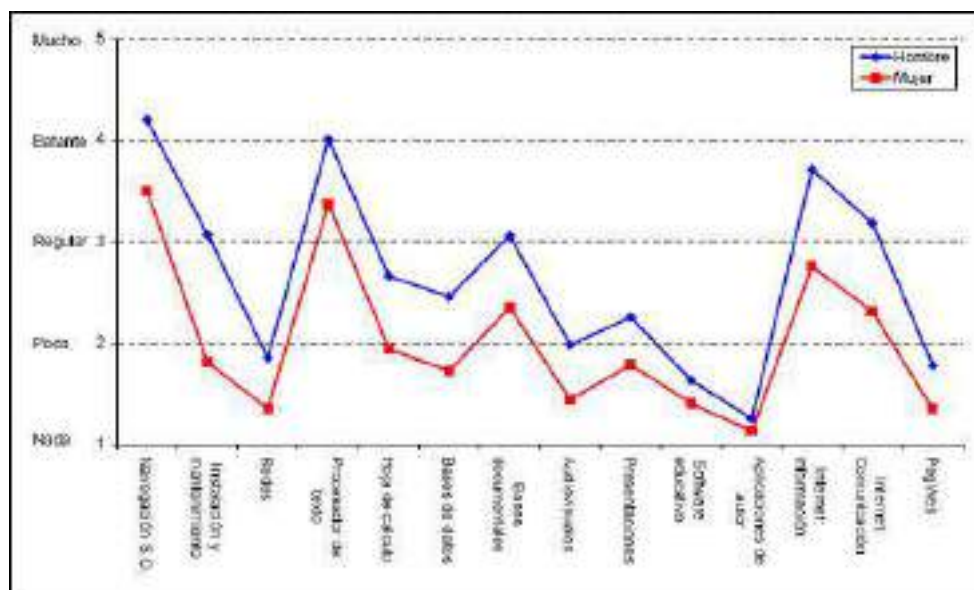


Estas profesoras no se cierran en banda ante la tecnología (no son tecnófobas), pero las miran con cautela tratando de responder con honestidad y mente abierta al choque entre las necesidades, motivaciones y actitudes del alumnado hacia las nuevas tecnologías y las suyas propias. La reflexión de estas profesoras invita a parar un momento y recapacitar sobre el lugar y el sentido de las NTIC en la asignatura que cada una y cada uno imparte, con los conocimientos que tiene y con los medios técnicos de los que realmente dispone.

Por lo que podemos afirmar que la desigualdad de género que se aprecia en la sociedad tiene prolongación en la educación. Las maestras y profesoras tienen una relación diferente con las TIC a la de sus compañeros del sexo masculino. No obstante, Quintero y Hernández (2005), rebajan el grado de significatividad de las diferencias encontradas en el uso de las TIC entre el profesorado. “Los profesores parece que realizan un mayor uso de las herramientas tecnológicas que las profesoras, aunque no existen diferencias significativas entre el profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato” (Quintero y Hernández 2005:319).

Estudios realizados por el profesorado de la Universidad de Valencia desde la Unidad de Tecnología Educativa del departamento MIDE, descritos en Almerich et al. (2005), plantean los conocimientos sobre los recursos tecnológicos que el profesorado poseía, así como los factores, personales y contextuales, que podían afectar al conocimiento de dichos recursos. Los resultados confirmaban que existía una distancia entre los conocimientos que poseían los profesores respecto de las profesoras, a favor de los primeros, apuntando por ejemplo que existe una diferencia entre los profesores y las profesoras en relación tanto con las habilidades básicas como con las habilidades avanzadas que poseen, siendo los profesores los que poseen habilidades en el ordenador superiores a las profesoras, así como es también más probable que los profesores indiquen un porcentaje más alto sobre que se consideran usuarios expertos en los diversos recursos tecnológicos que las mujeres en cuanto a las competencias en el ordenador. El género se consideró como factor que en relación con todos los ámbitos de las TIC, suponía diferencias en el profesorado, como por ejemplo en cuanto al uso de Internet confianza en el uso de los ordenadores en el aula y actitudes, mostrándose diferencias entre los profesores y profesoras en estos ámbitos.

Gráfica 1. Conocimiento de los recursos tecnológicos por parte de profesoras y profesores.



Fuente: Almerich et al. (2005).



De acuerdo con investigaciones realizadas en otros contextos, se podría afirmar que existen diferencias entre profesores y profesoras en el conocimiento que tienen de los recursos tecnológicos, siendo los primeros los que mayor nivel de competencia poseen, así como dichas diferencias son significativas en todos los recursos estudiados. No obstante, también se ha de señalar que el perfil competencial que describen tanto los profesores como las profesoras es el mismo, con las consiguientes limitaciones y carencias en algunos recursos.

Con estos resultados, podemos indicar que la competencia supone un mayor nivel de confianza, estando de acuerdo con Waite (2004 cit. Almerich, G.; Suárez, J.; Orellana, N.; Belloch, C.; Bo, R. y Gastaldo, I. (2005:1)) en su afirmación:

“hay una diferencia en el nivel de confianza por parte de profesores y profesoras, y que pese al incremento, que indicaba que se había producido en las profesoras, todavía éstas se perciben con menor confianza que los profesores en el uso de las TIC en el aula, tal vez por su menor conocimiento de los recursos tecnológicos”.

Desde otra investigación realizada en centros educativos públicos de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Málaga, por los profesores Sánchez Rivas, Sánchez Rodríguez y Ruiz Palmero, publicada en 2011, también se confirman ciertas diferencias entre el profesorado según el sexo. En dicho estudio, se recaba la valoración que realiza el profesorado sobre el grado de incidencia de los proyectos para la incorporación de las NTIC en sus centros. Se encontraron diferencias en el desarrollo de la coordinación del proyecto TIC en función de la variable personal asociada al género. Dichas diferencias en la coordinación del referido proyecto sugieren un proceder diferenciado entre hombres y mujeres en el ejercicio de las responsabilidades propias de un cargo educativo.

Este hecho ha sido contrastado en diversas investigaciones: “En muchos de los casos en que las mujeres acceden a los puestos de responsabilidad en los centros educativos o en la inspección, utilizan estilos de ejercer la responsabilidad y el poder que se deriva de esos cargos de forma muy diferente a los de los hombres” (Padilla, 2008:1).

En muchas ocasiones, y concretamente entre el profesorado, son las percepciones y motivaciones las que esencialmente pueden limitar el acceso, independientemente, de las condiciones objetivamente observables, con las que hasta ahora se ha pretendido comprender la brecha digital.

Conclusiones

Como conclusión podemos decir, que es probable que el profesorado necesite una mayor formación y desarrollo de habilidades y competencias respecto a la aplicación docente de las NTIC. Dicha formación debe ser constante, debemos afrontar el uso de las NTIC como una herramienta de trabajo que cada cual debe usar en la medida que vea su utilidad en el aula y sienta comodidad con su manejo, sin olvidar que son cada vez más imprescindibles, que es necesario la formación continua sobre todo en un campo donde los avances son constantes. Así mismo deberemos potenciar la formación del profesorado femenino, fomentando una formación en NTIC que además de llevar a todo el profesorado a conocimientos esenciales para su desarrollo profesional en nuestra sociedad, las diferencias de género respecto a estos conocimientos desaparezcan como fuente de diferencias entre hombres y mujeres.



Referencias Bibliográficas

- Almerich, G.; Suárez, J.; Orellana, N.; Belloch, C.; Bo, R. y Gastaldo, I. (2005): Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.11, n 2, vol. 11. [online] Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm [Consultado 02/07/2012]
- De Pablos Pons, J. y Villaciervos Moreno P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y Demandas del Profesorado. *Revista de Educación*, nº 337, pp 99-124.
- De Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología Educativa. La Formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.
- Marqués, P. 2008. *Las competencias digitales de los docentes*. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm> [Consultado 06/08/2012]
- Ortega Sánchez, I. & Ferrás Sexto, C. (Coord.) (2009): Alfabetización Tecnológica y el desarrollo regional [online]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 2. Universidad de Salamanca [online] Disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_ortega_sanchez.pdf [Consultado 16/08/2012]
- Padilla Carmona, M. Teresa (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *RELIEVE*, v. 14, nº 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm[Consultado 16/10/2012]
- Sancho Gil J. Mª (2008) De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Revista Investigación en la escuela*, nº64 Internet y la investigación escolar, pp. 19-30. Disponible en: <http://investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela?pid=217&sid=896:De-TIC-a-TAC-el-dificil-transito-de-una-vocal> [Consultado 08/08/12]
- Quintero, A. & Hernández, A. (2005). El profesor ante el reto de integrar las TIC en los procesos de enseñanza. *Revista Enseñanza*, nº 23, pp. 305-321. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70798/1/El_profesor_ante_el_reto_de_integrar_las.pdf [Consultado 02/08/2012]

Reseña Curricular de la autoría

Laura Molina García es Licenciada en Pedagogía, Experta Universitaria en Educación social, Experta Universitaria en Tutoría y Enseñanza E-learning, Experta como Agente de Igualdad entre Hombre y Mujeres, Experta en Gestión de la Calidad. Master Universitaria en Género e Igualdad. Directora de gestión de la formación de la empresa Geforán SL. Dirección y gestión de formación (desde 2001 en la Asociación AFOE - Asociación para la formación, el ocio y el empleo), desarrollando acciones formativas online para el profesorado, homologadas por el Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Miembro del comité editorial y comité científico de la Revista Educativa Digital «Hekademos»: (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12558>). Investigadora del Proyecto I+D: "Orient@cual: Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación para la elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo" (2011-2013) (EDU 2010-19272 - subprograma EDUC). Últimas publicaciones: *Nuevas tecnologías en el aula* (2010). Ed. AFOE. Sevilla. ISBN: 978-84-693-0774-8. *Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la Unión Europea* (2010). Ed. AFOE. Sevilla. ISBN: 978-84-693-2239-0. *Orientación y acción tutorial en educación infantil, primaria y secundaria* (2011) Ed. AFOE. Sevilla. ISBN: 978-84-694-4600-3.



Antonio Hilario Martín Padilla es Profesor de Nuevas Tecnologías y Gestión de la Información de la Universidad Pablo de Olavide en el Departamento de Ciencias Sociales, miembro del Grupo de Investigación GEDUPO, Director de la revista educativa digital Hekademos, profesor experto en tutoría y enseñanza para e-learning con una amplia trayectoria profesional como planificador, gestor, tutor de formación virtual y desarrollador de contenidos digitales orientados al ámbito educativo. Actualmente, investigador en el Proyecto I+D. EDU2010-19272 (subprograma EDUC): "Orient@cual: Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación para la elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo".



INNOVAGOGIA CONGRESO 2012

I Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa
INNOVAGOGÍA 2012. Libro de Actas

21, 22 y 23 de Noviembre de 2012

Organiza



Colabora



Edita



9 788461 617807